

# EDUCACIÓN PLÁSTICA / HEZKUNTZA PLASTIKOA

Ariadna SOTERAS IRIBARREN

IMPACTO DE LA CULTURA  
VISUAL SOBRE LA  
CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO:  
PROPUESTA DIDÁCTICA/  
*IKUS-KULTURAREN ERAGINA  
GENEROAREN ERAKETAN:  
PROPOSAMEN DIDAKTIKOA*

TFG/*GBL* 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria  
*/Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua*



**Grado en Maestro en Educación Primaria**  
**Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***IMPACTO DE LA CULTURA VISUAL SOBRE LA  
CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO:  
PROPUESTA DIDÁCTICA***  
**IKUS-KULTURAREN ERAGINA GENEROAREN  
ERAKETAN: PROPOSAMEN DIDAKTIKOA**

Ariadna SOTERAS IRIBARREN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Ariadna SOTERAS IRIBARREN

**Título / Izenburua**

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Betisa SAN MILLÁN GARCÍA

**Departamento / Saila**

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia Saila

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2013/2014

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik



## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha aportado el bagaje educativo relativo a los procesos psico-evolutivos del alumnado, así como a los conocimientos formales relativos al campo de la educación (historia de la educación, leyes, documentos de centro, miembros de la comunidad educativa, etc.). De este modo, el módulo de formación básica me ha permitido abordar las implicaciones docentes en el proceso de socialización primaria de los individuos, así como la influencia de los diferentes agentes sociales sobre la construcción de la identidad de los individuos. Del mismo modo, la mirada coeducativa que se plantea como respuesta necesaria ante la desigualdad de género presente en las sociedades industriales surge, del mismo modo, de este módulo de formación básica.

El módulo *didáctico y disciplinar*, en concreto las dos asignaturas de “Didáctica de la Educación Artística” me han permitido conocer conceptos y realidades como el de la cultura visual, eje vertebral de mi proyecto. Este concepto se constituye como la mirada desde la que observo el género, tema principal de mi proyecto. Con esto, la cultura visual aparece a lo largo del marco teórico e investigación en el contexto escolar real, así como en la propuesta didáctica que finalmente planteo, también estructurada desde las imágenes de la cultura visual. En esta última herramienta que apporto, el módulo didáctico y disciplinar me ha permitido del mismo modo abrir mis horizontes a la hora de diseñar una propuesta abierta y flexible.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha proporcionado un contexto real desde el que partir, me ha afirmado la necesidad de tratar el género en el aula. Asimismo, me ha servido para darme cuenta de cómo el alumnado siempre está abierto a tratar cualquier tema, por muy complejo que pensemos que pueda ser. Solo necesitamos nosotros, el profesorado, estar preparados y formados para abordarlo; así, a través del módulo *practicum* he verificado la urgente necesidad de formación del profesorado en materia coeducativa.

## Resumen

El presente proyecto versa sobre el impacto de las imágenes de la cultura visual sobre la construcción de las identidades de género de niños y niñas. Asimismo aborda la necesidad de trabajar en las escuelas desde una perspectiva coeducativa que trate, del mismo modo, la temática del género en las aulas, para luchar contra la desigualdad de género presente en las sociedades industriales. Así, se plantea un marco teórico que aborda las implicaciones docentes en el proceso de socialización primaria de niñas y niños en relación directa con la cultura visual, que moldea la concepción de qué es ser mujer y qué es ser hombre. Posteriormente se parte de un contexto escolar real para valorar la presencia de prácticas educativas en materia de género y la necesidad de incluirlas, aportando finalmente una propuesta didáctica abierta para tratar el género y los estereotipos a través de la cultura visual en Educación Primaria.

*Palabras clave:* cultura visual; género; estereotipos; coeducación; formación del profesorado.

## Abstract

This project concerns the impact of the images of visual culture on the construction of gender identities of children. It also addresses the need to work in schools from a coeducational perspective that deals, as well, the issue of gender in classrooms, in order to combat gender inequality present in industrial societies. Thus, it is provided a theoretical framework that addresses the educational implications in the process of primary socialization of children in direct relation to visual culture, which molds the conception of what being a woman is and what being a man is. Afterwards, a real school context is considered to determine the presence of educational practices related to gender issue and the necessity of including them in it, finally providing an open didactic project to treat gender and stereotypes through visual culture in Elementary Education.

*Keywords:* visual culture; gender; stereotypes; coeducation; teacher training.



## Índice

<b>Antecedentes, objetivos y cuestiones</b>	<b>2</b>
<b>1. Marco teórico: fundamentación e implicaciones docentes</b>	<b>7</b>
1.1. Cultura visual	7
1.1.1. Cultura visual e infancia	9
1.1.2. Cultura visual y escuela	13
1.2. Sistema sexo-género	17
1.3. Proceso de socialización	19
1.3.1. Principales agentes socializadores	20
1.3.2. Socialización primaria	29
1.3.3. Socialización de género	30
1.4. Estereotipos de género, desigualdad de género y violencia simbólica	38
1.4.1. Estereotipos de género	38
1.4.2. Desigualdad de género	42
1.4.3. Violencia simbólica	45
1.5. Micronarrativa o revolución simbólica	48
1.6. Coeducación	50
<b>2. Punto de partida: realidad del colegio de prácticas</b>	<b>52</b>
2.1. Fuente de información 1: Entrevistas realizadas al profesorado de 3º de Primaria	53
2.1.1. Pregunta de investigación 1: ¿Dispone el profesorado de formación en coeducación o perspectiva de género?	54
2.1.2. Pregunta de investigación 2: ¿Es la temática del género tratada en las aulas? ¿De qué modo?	59
2.1.3. Pregunta de investigación 3: ¿Se presenta una necesidad de tratar el tema, pudiendo ser viable una propuesta didáctica como la que diseño?	62
2.2. Fuente de información 2: Observaciones durante el período de prácticas	63
2.3. Fuente de información 3 (extra): Encuestas realizadas al alumnado de 3º de Primaria	73
<b>3. Propuesta didáctica</b>	<b>76</b>
3.1. Consideraciones generales	76
3.2. Objetivos didácticos propuestos	78
3.3. Contenidos didácticos propuestos	79
3.4. Bloques didácticos	80
3.4.1. Bloque 1: Creación corporal de un nuevo ser	80
3.4.2. Bloque 2: Construcción de un nuevo género	83
3.4.3. Bloque 3: Creación del antihéroe/antiheroína	86
<b>Conclusiones</b>	<b>90</b>
<b>Referencias</b>	<b>94</b>
<b>Anexos</b>	<b>106</b>
A. Anexo I	106
A. Anexo II	122
A. Anexo III	208





## **ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES**

El presente proyecto se construye en un contexto educativo, bajo mi propia formación como futura educadora y con unas intenciones didácticas concretas. Pretende responder a un orden social patriarcal, en el que la igualdad de la mujer con respecto al hombre no es una realidad en todos los ámbitos. El enfoque desde el que se trata esta desigualdad de género es la cultura visual y la multitud de mensajes y valores que a través de sus imágenes se transmiten, reproduciendo estereotipos y mensajes que no hacen sino mantener la jerarquía de géneros existente.

Sin embargo, parte de la justificación de la elección de esta temática y de la herramienta para abordarla (la cultura visual) tiene que ver directamente con la razón por la cual me hallo en este Grado de Maestra en Educación Primaria: me interesa el ámbito de la educación por su poder hacia la transformación social, por la enorme influencia que en esta etapa educativa (Educación Primaria) puede ejercerse sobre los individuos, construyendo su futuro y el de toda la comunidad.

Sin embargo los actuales medios de comunicación, conscientes de este poder de influencia, que tiene que ver con la construcción de la identidad de los individuos y sus necesidades (de consumo), son quienes se sirven de multitud de imágenes para reproducir estereotipos y mensajes que permiten que el orden social actual en materia de género (superioridad del hombre sobre la mujer) se mantenga. Es en este marco, entonces, donde tiene sentido mi proyecto.

Así, por esta razón, por los intereses y mensajes ocultos que viajan detrás de cada una de las imágenes que recibimos diariamente, sintiéndome como mujer indignada ante la presión implícita a la que nos vemos sometidas desde pequeñas, a la violencia simbólica que se ejerce sobre nosotras (y cada vez más sobre ellos), y por supuesto sintiéndome comprometida con la educación y futuro de niños y niñas, he decidido que mi Trabajo de Fin de Grado verse sobre el impacto de la cultura visual sobre la construcción social de los géneros. Del mismo modo, desarrollo cómo a través de esta misma puede (y debe) desarrollarse una mirada crítica que cuestione los modelos



impuestos para favorecer la deconstrucción de esa misma construcción social desigual, sirviéndome de la cultura visual como mirada.

El marco en el que se sitúa mi proyecto y la posterior propuesta didáctica que planteo, es el área de Educación Artística, y bajo el entendimiento de la escuela desde una perspectiva reconstruccionista, según la cual “se plantea la redefinición del objeto de la educación artística: Comprender para transformar. Comprender en el sentido de tomar conciencia y postura ante los valores culturales y políticos que portan los artefactos estéticos. En este sentido la Educación Artística se presenta como vehículo para la restauración social: comprender el imaginario existente y generar alternativas” (Uría Urreza, 2000, p.140). Así, mi proyecto pretende, por un lado, concienciar de la importancia y necesidad de abordar tanto el género como la cultura visual en las aulas (por supuesto, en interrelación), así como facilitar herramientas al profesorado para que pueda comprender el imaginario visual y generar alternativas desde la escuela.

De este modo, me he servido del centro escolar C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra, en el que he desarrollado las Prácticas 3 de 8º semestre, para tomarlo como punto de referencia de la situación actual del tratamiento de género en las aulas de Educación Primaria; concretamente, me he servido del alumnado y profesorado de 3º curso, con el que me he formado durante este período.

Con ello, este Trabajo de Fin de Grado se desarrolla conforme a la línea 7: *diseño de una propuesta, o proyecto, de intervención educativa dirigida a la mejora de una determinada variable, situación o problema actual [...]*. Así, diseño y planteo una propuesta didáctica ante la necesidad de trabajar en las aulas el género y las imágenes de la cultura visual.

Como tras este apartado podrá verificarse, la extensión del marco teórico es destacada; sin embargo, quisiera justificar este hecho como una consecuencia del proceso de aprendizaje en que me he visto inmersa durante el proceso de elaboración de este proyecto: en relación al tema del género, la situación del profesorado en cuanto a su formación en este ámbito es, como se podrá ver, alarmante.

En este sentido, y entendiendo cómo “la formación del profesorado en materia de coeducación es un pilar básico, formación que puede consistir en una bibliografía para el estudio personal de la temática” (“Coeducamos. Sensibilización,” 2007), es necesario que el profesorado, para actuar en el aula, disponga de una base que sustente esa acción.

Por ello, a medida que quise contextualizar la temática de este proyecto, enfrenté esta realidad, la falta de formación del profesorado. Debido a esta realidad, y siendo consciente de la gran cantidad de factores que entran en juego en la perpetuación de la desigualdad de género en las sociedades industriales, decidí profundizar en todos los aspectos determinantes (desde la perspectiva de la cultura visual) para que, una vez finalizado, mi propio marco teórico (junto con las fuentes bibliográficas que aportó y demás material o información, en notas al pie), conformase un documento útil (como iniciación)<sup>1</sup> para profesorado carente de formación en esta materia. Consideré, así, daba respuesta a una necesidad real, puesto que llevar a cabo una propuesta didáctica como la que planteo necesita de un dominio previo de cuanto se está abordando, por lo que, a mi juicio, proporcionar únicamente el material didáctico no respondería adecuadamente a la situación escolar real. Con esto, y en relación a la línea de desarrollo de mi proyecto, el marco teórico que planteo se construye, así, como respuesta a otro problema actual en las escuelas de Educación Primaria.

Así, se presenta como un documento que pretende acompañar al profesorado en la toma de conciencia de la problemática (y, en consecuencia, la necesidad) que se construye actualmente en torno al género, para posteriormente poder llevar a cabo en un aula una propuesta didáctica como la que finalmente planteo.

Una vez justificado este hecho, abordo a continuación los objetivos que me planteo lograr a través de este proyecto:

---

<sup>1</sup> Así como, personalmente, consideraba al inicio del desarrollo de este proyecto que disponía de un conocimiento global del tema relativamente suficiente para actuar en un aula, la elaboración del marco teórico me hizo tomar conciencia de diversas realidades y hechos que realmente únicamente intuía. Por ello, aunque se considere se conoce el tema que se trata suficientemente, toda formación siempre va a ser enriquecedora en algún sentido.

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

- Profundizar en mi formación respecto a la coeducación y perspectiva de género en relación directa con la cultura visual (el poder de las imágenes), así como con los diversos elementos que entran en relación con las mismas (socialización de género o violencia simbólica, entre otros).
- Tomar conciencia de las implicaciones docentes de la coeducación como herramienta para luchar contra la desigualdad de género reproducida por otros agentes sociales<sup>2</sup>.
- Desarrollar una propuesta didáctica que presente coherencia con respecto a la necesidad social actual de formar a niños y niñas en género y cultura visual, que pueda serme de utilidad en mi futuro.

De este modo, puedo presentar mi proyecto, que parte de un contexto escolar real (3º curso de Primaria del C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra) para la recogida de información que me ofrezca datos sobre profesorado y alumnado en materia coeducativa y referente a imágenes, respectivamente. Asimismo, me sirvo de las observaciones personales realizadas durante este período de prácticas al alumnado y las situaciones de aula, para conformar con todo ello el apartado *Punto de partida: realidad del colegio de prácticas*. Éste me aporta la información de que trabajar el género y la imagen en el aula es una urgencia actualmente, para lo cual apporto posteriormente una propuesta didáctica diseñada en torno a contenidos concretos relacionados con el género, la desigualdad de género y la violencia simbólica (a rasgos generales), que se sirve de imágenes de la cultura visual para favorecer, por un lado, el tratamiento explícito de estos contenidos y, por otro, el posicionamiento crítico ante las imágenes que inundan el quehacer diario de todos los individuos.

Así, a través del presente proyecto pretendo dar respuesta a diversas cuestiones; no obstante, cabe destacar cómo la que más me preocupa, y de la que deriva mi interés personal por el tema del género y la cultura visual es: ¿cuál será el mensaje que registrarán las niñas y los niños sobre qué es ser mujer y qué es ser hombre, a través de todas las imágenes que inundan su día a día? En cierto modo, sé la respuesta, y es

---

<sup>2</sup> La misma escuela, como se verá a lo largo del marco teórico, es un agente de desigualdad, mas la coeducación es el arma que debe emplearse para luchar contra esta realidad y convertirla en otra totalmente distinta, en una realidad igualitaria y coeducativa.

por ello por lo que abordo esta temática en el que se constituye como mi último proyecto en mi formación como maestra.

De este modo, como cuestiones cuya respuesta van a encontrarse explícitamente en mi discurso, planteo:

- ¿De qué manera incluye el profesorado la temática del género en las aulas?
- ¿Manifiesta el alumnado comportamientos que evidencien discriminación por sexo o que expliciten la necesidad de ser reconducidos desde la perspectiva de género?
- ¿Es realmente necesario tratar esta temática en la etapa de Educación Primaria, o es conveniente hacerlo en los años posteriores?

Así, una vez explicitados mis objetivos y las cuestiones que me planteo antes de llevar a cabo este proyecto, doy inicio al marco teórico, no sin antes volver a destacar cómo éste se construye con la idea de que sirva de formación mínima para todas aquellas personas que se muestren interesadas en la temática desarrollada.

## **1. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES DOCENTES**

La información que a continuación se presenta, como se ha detallado anteriormente, pretende servir de base para la concienciación de la importancia y urgencia de abordar desde las escuelas la cultura visual y su influencia en la construcción social del género, que resulta, como no puede obviarse, en una desigualdad de género que sigue perpetuándose hoy en día.

De este modo, la información que se ofrece en este marco teórico parte del concepto de cultura visual, para establecerlo como eje vertebral de mi proyecto, al constituirse como una mirada concreta y, después seguir un modo gradual de complejidad, explicando la diferenciación entre el sexo y el género y analizando a través del proceso de socialización qué aspectos favorecen que una diferenciación biológica termine derivando en una desigualdad social. En este contexto, se concede especial relevancia al poder de las imágenes en la construcción de la identidad y, por supuesto, a la violencia simbólica imperante en los medios de comunicación. Finalmente, se presenta la revolución simbólica como respuesta a la forma de violencia mencionada, así como la necesidad de introducir en las aulas una perspectiva coeducativa real.

### **1.1. Cultura visual**

La cultura visual, en palabras de Efland (2005), consiste en el conjunto de todas las imágenes que moldean nuestra existencia; es un concepto amplio que abarca diferentes formas de producción y comunicación visual que se dan en la sociedad, entre las que se incluyen, las bellas artes, el arte popular, la televisión, la publicidad, los videojuegos o la moda, entre otros.

Parafraseando a Efland (2005), ésta comenzó a ser estudiada en su totalidad en las últimas décadas del siglo XX, en el postmodernismo, cuando la importancia de las imágenes ya no tenía tanto que ver con lo que éstas eran sino con lo que transmitían. Asimismo, es en este momento cuando muchas propuestas abogan por un estudio más

general de la cultura visual en su conjunto, frente al tradicional estudio del dibujo, la pintura y las grandes obras maestras.

En este sentido, comienza a considerarse el impacto de la cultura visual y su poder para, como determina Efland (2005), tratar desde la imáginería artística y popular temas políticos y sociales, como el de las diferencias y desigualdades de género en una sociedad patriarcal, tratadas más adelante en este proyecto.

Así, la cultura visual, omnipresente en la mayor parte de las sociedades industriales, construye el imaginario visual de cada individuo, “que condiciona su forma de relacionarse con los demás, de imaginar, de comprender el mundo. Fantasías, deseos, juegos y conocimientos de la realidad y de sí mismos se construyen en gran manera a partir de todo lo que se transmite mediante ese universo visual” (Palacios, A., 2006, p.51).

Asimismo, como detalla Palacios (2006), cabe destacar cómo la cultura visual, en el mundo globalizado en el que vivimos, es también global. Existen múltiples y diversas culturas visuales, puesto que cada individuo tendrá la suya propia, mas el conjunto de referencias visuales que conforman una misma cultura visual global es, a nivel mundial, homogénea y globalizada. Esto quiere decir que, aun separados por miles de kilómetros, personas de distintos lugares del mundo podemos estar viendo (y estamos) unos mismos anuncios publicitarios, series de televisión, dibujos infantiles, o un sinfín de imágenes globalizadas.



**Figura 1.** Maniquís de mujer expuestos en un escaparate para la venta de lencería femenina.

A través de esta globalización, por ejemplo, el modelo de mujer que se presenta para el anuncio y venta de diversos productos (ropa, productos de higiene personal, belleza, etc.) se ha homogeneizado: ésta se presenta, como se evidencia en la figura 1, a través de un cuerpo delgado y esbelto, de tez clara. Si, como afirmaba Palacios (2006), el imaginario visual de cada individuo, que se construye a través de la cultura visual (de la que, por supuesto, forma parte esta visión de la mujer en los escaparates), condiciona entre otros los deseos de uno mismo, ¿qué influencia ejercerá sobre los individuos que los modelos que se ofrecen sobre la mujer presenten casi en la totalidad de sus casos las características mencionadas? Sin duda, influirá sobre los deseos de mujeres y la percepción de la mujer de los hombres, sobre la construcción social de qué es ser una mujer, como se tratará más adelante. Aunque estas influencias podrán manifestarse de diversas formas (deseando a cualquier precio asemejarse a los modelos, oponiéndose a los mismos de manera radical, etc.), su impacto será inevitable.

#### *1.1.1. Cultura visual e infancia*

En las últimas décadas, como afirma Palacios (2006), niños y niñas, para quienes la imagen es una herramienta comunicativa básica, se ven rodeados de imágenes creadas especialmente para ellos, que inundan todos los espacios, públicos o privados, de su vida infantil y construyen un imaginario visual que condiciona, como se viene viendo, la forma en que se relacionan con los demás, imaginan, y comprenden el mundo que les rodea.

Esta exposición a la cultura visual y la potencia de la misma no serían un problema si, como explicita Efland (2005), los referentes a los que se expone a la infancia contribuyesen al cultivo de su imaginación y al juego imaginativo, ideas que defiende Fröebel. Sin embargo, esto no es una realidad. La situación actual responde a intereses económicos, al nuevo modo de considerar la infancia, entendiéndola y tratándola como un nuevo segmento de mercado. Así, como determina Efland (2005), los niños y niñas han dejado de ser seres en potencia cuya educación es primordial en su desarrollo, para pasar a ser concebidos como meros consumidores.



**Figura 2.** Personajes de la serie Monster High, emitida en Boing (canal de Telecinco dirigido a público infantil); se venden asimismo estos personajes en muñecas.

Esta idea de la infancia como segmento de mercado puede evidenciarse a través de estos personajes, que no sólo enseñan a niñas (y niños) qué es ser mujer, sino que además adelantan a la necesidad de consumo que se presentará (de forma implícitamente impuesta) años más tarde, vinculada a productos de belleza, lencería sensual, prendas de vestir que realcen el cuerpo, etc. Es decir, estos personajes, como muchos otros, se presentan como parte de un conjunto de imágenes que muestran un modelo concreto de mujer, no únicamente asociado a características estereotipadas, sino también a roles y expectativas que de ellas se tienen. Esto implica que no se ofrecen como una imagen aislada, sino que sitúan en un elaborado conjunto de imágenes dirigidas a reproducir una concepción de la mujer concreta, por lo que los mensajes que se proyectan a través de esta serie se ven indudablemente respaldados por otros tantos, dirigidos desde imágenes de otros ámbitos.

Este consumismo ya no sólo se reduce a series de televisión y películas, como sentencia Palacios (2006); en los últimos años, los videojuegos y el mundo de objetos e imágenes creados para el público infantil (muñecas, juguetes, libros, cromos, mochilas,...) han aumentado sus referentes visuales, sirviéndose todos ellos de la fascinación de niños y niñas por lo visual, por lo llamativo, lo colorido, lo estético. Se persiguen unas claves estéticas que conectan con niños y niñas, con su atracción hacia el universo visual.



Sin duda, este lucro de la infancia por parte del consumismo supone la pérdida de oportunidades de educación y construcción de una ciudadanía más crítica, mejor desarrollada, más formada; por ello, esta situación nos sirve para poder definir el tipo de sociedad en la que vivimos: capitalista<sup>3</sup>. En este contexto de intereses y beneficios poco espacio queda para la formación crítica, contraria al implícito (y explícito) deseo de esta misma sociedad de producir individuos incapaces de cuestionar cuanto les rodea, para así perpetuarse y mantenerse viva. En este sentido, la creación de necesidades (irreales en la mayor parte de los casos) en los individuos, favorece esta supervivencia. Así, si siempre queremos ser más guapos, más delgados, oler mejor, ligar más, etcétera, este sistema siempre tendrá algo que ofrecernos para consumir.



**Figura 3.** Imágenes correspondientes al nuevo anuncio de la marca de depilación femenina Veet, con el lema “Don’t risk dudeness. Feel womanly around the clock.” (“No te arriesgues a ser un *machorro*. Siéntete femenina durante todo el día”).

A través de anuncios como éste, se relaciona directamente la feminidad con depilarse. Sin embargo, no se impone únicamente esta necesidad, sino que se alega asimismo que si una mujer no se depila (diariamente, puesto que en el spot ella alega “Me pasé la cuchilla ayer”), deja de ser una mujer. Así, se define de nuevo qué es ser una mujer y qué es ser un hombre. Estas imágenes no se producen de forma aislada, sino que respaldan a su vez los mensajes de otras imágenes, como se ha mencionado anteriormente. Así, esta imagen, entre tantísimos otros millones, configura nuestra mirada sobre nosotros y nosotras mismas. Con ello, cabe preguntarse, ¿puede una

<sup>3</sup> Definición, según la RAE: *Régimen económico fundado en el predominio del capital como elemento de producción y creador de riqueza.*

mujer decidir libremente no depilarse y sentirse femenina sin ninguna presión social (comentarios, miradas, etc.)?

Así, toda mujer que desee verse femenina, se ve en la obligación de depilarse, se crea una necesidad de consumir aquellos productos que necesita para ello. Del mismo modo, se perpetúa la imagen de la mujer cuidada, bella, frente al permitido aspecto descuidado del hombre (imagen que está cambiando, al encontrarse en éstos un nuevo público sobre el que crear una nueva necesidad de cuidado personal a través de la incipiente oferta de productos de belleza, a la que muchos hombres todavía se muestran reticentes).

En este contexto capitalista, donde se busca un beneficio económico, resulta más eficaz, así, homogeneizar la población, para que cuanto se quiere vender sea deseado por el total de personas. Es decir, si no se ofrecen modelos deseables, cada cuál será libre de ser como quiera, sin ninguna limitación; sin embargo, de este modo no se logrará llegar al total de la población. Por el contrario, si se construyen en la población unas necesidades, como de hecho se está haciendo, entonces sí se asegura el continuo consumo para la consecución de un objetivo (ser más guapo, ser más fuerte, ser más más) y, con ello, la pervivencia de este sistema.

Como se viene intuyendo, uno de los medios a través de los cuales se produce de forma más masiva la cultura visual son los medios de comunicación de masas. Como aporta Efland (2005), hay quienes proponen que éstos sean un objeto de estudio en sí mismo; si atendemos a la manipulación que sufrimos en relación con estas necesidades de consumo, es necesario ayudar a niños y niñas (y no tan niños) a distinguir la manera en que las sociedades influyen en nuestra percepción de la realidad y en nuestra propia identidad personal, principalmente a través de las imágenes. Esta importancia se entiende si reparamos en cómo los mensajes que se transmiten a través de las imágenes no son tan evidentes como los mensajes escritos, por ejemplo.

Cuanto nos rodea inevitablemente nos moldea y, aunque quizá sea imposible huir de estas influencias, lo que sí está en nuestra mano (como individuos y como docentes,

enseñando a otros a llevarlo a cabo) es analizar los mensajes que recibimos e interiorizamos a través de las imágenes diarias, desarrollando un proceso de “normalización” de modelos y estereotipos que no se presentan en igualdad para todos los seres humanos.

Volviendo a la infancia, y en relación con esto último, es necesario entender cómo “la potencia de la cultura visual en nuestro tiempo se manifiesta por su capacidad para construirse como gran elemento generador de significados y mediador simbólico entre los niños y el mundo” (Palacios, A., 2006, p.52). Así, hoy en día no hay ningún niño que pueda escapar de la influencia de las imágenes de la cultura visual; por ello, y siendo conscientes de su futura convivencia con las mismas durante el resto de sus vidas, es necesario actuar. Por un lado, a través de una acción a corto plazo: seleccionando qué ven y qué no, ofreciendo modelos distintos, etc.; y, por otro lado, actuando a largo plazo, principalmente enseñando a esa infancia a enfrentarse a todas las imágenes que reciben (y recibirán) desde una mirada crítica.

#### *1.1.2. Cultura visual y escuela*

En este sentido, como se viene indicando, el poder de la cultura visual sobre el individuo no puede evitarse, ni tampoco omitirse. Entendiendo cómo la socialización primaria corresponde a la principal etapa de construcción de la identidad de cada individuo, y siendo conscientes de cómo se bombardea a la infancia desde los mercados a través de lo visual, es necesario, como se ha mencionado anteriormente, actuar desde las escuelas.

Para llevar a cabo acciones a corto y largo plazo se requiere, en primer lugar, de formación. Si la socialización es el resultado de las interacciones con los distintos agentes socializadores, entonces todos ellos comparten la responsabilidad de ejercer una acción directa sobre los mensajes que transmite la cultura visual.

En primer lugar, la familia, que en muchos casos cede la educación de sus hijos e hijas a la escuela, carece de información y formación en muchos ámbitos. Aunque cada vez

existen más organizaciones que ofrecen cursos para padres y madres<sup>4</sup>, es necesario entender cómo hay campos más visibles que otros para las familias: son más conscientes de la problemática del bullying que del impacto de la cultura visual sobre la construcción de las identidades de sus hijos e hijas. Así, lo ideal sería poder formar a las familias en relación a este último ámbito, proponiéndoles herramientas y estrategias para abordarlo. Sin embargo, y hasta que esto se lleve a cabo (por supuesto, a través de la iniciativa del profesorado o de familias que sí estén interesadas), debemos actuar desde donde sí podemos acoger y abarcar a todos los niños y niñas: la escuela.

Palacios (2006) hace alusión a cómo desde esta institución y desde la misma familia asistimos como espectadores a la relación existente entre los más pequeños y el mundo simbólico que conforman las imágenes. Esta idea de asistencia nos indica que ocurre sin que nosotros, profesorado o padres y madres, tengamos que intervenir. Todo está organizado para que ocurra sin más.

Como señala Hernández (2002), el ser humano se siente identificado con las imágenes y el mundo visual al que se encuentra expuesto, y ante este hecho surgen diferentes emergencias a las que hay que dar una respuesta; entre ellas, existe la necesidad de comprender la cultura visual, para poder entonces comprender los mensajes que a través de ésta se transmiten.

Así, como educadores, “la primera gran obligación que tenemos es la de estar atentos a los mensajes y los valores que transmiten esas imágenes y observarlos con una mirada crítica” (Palacios, 2006, p.53). Sólo si nosotros y nosotras somos capaces de ver esos mensajes, podremos entonces orientar al alumnado en su lectura.

Según Freedman (2002), en los niveles elementales niños y niñas toman conciencia de que las imágenes y los objetos pueden sugerir significados. En relación a esto, desde la escuela es importante enseñar al alumnado que las imágenes que nos rodean no sólo pueden, sino que transmiten un significado. Así, es necesario que dejemos de ser

---

<sup>4</sup> Ver <https://www.ceapa.es/>, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, que ofrece diversos cursos para las familias en relación a diversos campos (comunicación, convivencia, coeducación, drogas en la adolescencia, etc.)

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

espectadores en su recepción de cultura visual y transformemos la actitud con que niños y niñas se exponen a la misma. De este modo, “enseñar cultura visual es una respuesta razonable a las realidades contemporáneas” (Freedman, 2002, p.60). Al respecto, añadiría que no sólo es razonable, sino que es necesario, por la influencia que ejerce sobre la identidad de los individuos.

Así, desde la escuela, “los estudiantes deberían ser animados a desarrollar conciencia crítica ante el imaginario de la cultura visual y los objetos que encuentran cada día, así como ante el cine y la televisión. Por ejemplo, pueden comenzar a tomar conciencia de las maneras en las que les venden las cosas [...]. A través de estas investigaciones, los estudiantes pueden darse cuenta de la importancia y el inmenso poder de la cultura visual, incluso a edades muy tempranas” (Freedman, 2002, p.60). Con esto, Freedman (2002) deja clara la importancia de explicitar lo implícito, de convertirnos en seres críticos conscientes del mundo y los mensajes que nos rodean y moldean. Nuestro deber como maestros, si concebimos la educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1971, p.7), tiene que ver con comprender, criticar y transformar la cultura visual. No obstante, aunque hasta el punto presente no se ha hablado de transformación sino de comprensión y visión crítica, más adelante, a través del concepto “revolución simbólica”, se planteará un modo de acción en contraposición a cuanto se nos ofrece sin más, un modo de responder a la cultura visual, transformándola y creando unos nuevos referentes visuales.

Así, venimos viendo cómo desde las escuelas, en relación con la cultura visual, debe enseñarse a leer desde una mirada crítica las imágenes que diariamente recibimos, mas no es sólo este el papel que como docentes debemos llevar a cabo si nos sentimos comprometidos y comprometidas con el hecho que se viene destacando; “otra de nuestras tareas prioritarias debe ser la de ampliar las referencias visuales de nuestros pequeños alumnos y alumnas. La escuela debe cumplir esa función y recuperarse como espacio de descubrimiento de lo diferente y de aquello que puede contribuir a educarnos en la complejidad frente a la homogeneidad, en la actitud despierta frente al runrún monótono de una globalización estética” (Palacios, 2006, p.55).

Sobre estos nuevos referentes, existe cada vez más material, diferente, que ofrece nuevos mensajes, muchos de ellos en contraposición a los que venimos recibiendo desde hace décadas. Así, por evidenciar algunos ejemplos: la colección de libros *Había otra vez*<sup>5</sup>, los cuentos de *Superlola*<sup>6</sup>, personajes como Pippi Calzaslargas y Mérida de la película *Brave*<sup>7</sup> o los juguetes y anuncios publicitarios de Goldie Blox<sup>8</sup>, entre otros, ofrecen una visión del mundo distinta a la que acostumbran a ofrecernos los medios de comunicación.



**Figura 4.** Pippi Calzaslargas, personaje de ficción protagonista de la serie creada en 1969 bajo el título original Pippi Långstrump.

Pippi, aunque tiene más de 40 años, representa una niña de espíritu libre, divertida, independiente. Era todo lo que no se podía esperar de una señorita, cuando fue creada, y sigue a día de hoy ofreciendo una imagen transgresora de la mujer, opuesta a la que se ofrece a través de los medios de comunicación (mujer coqueta, guapa, cuidadosa). Esto nos muestra cómo sí existen o han existido referentes distintos. Sin

<sup>5</sup> Colección con títulos como *La fea durmiente*, *Ceniciento*, *Caperucita Descolorida*, *La peluca de Rapunzel* o *Blanca Nieve y los siete gigantes*. Estos ejemplares, y más, pueden comprarse en <http://www.libreriaaproteo.com/libro/listadoColeccion/pagina/1/id/221285/nombre/habia-otra-vez.html>

<sup>6</sup> Creados por Gema Otero; ver más en [http://www.eldiario.es/andalucia/Superlola-princesismo\\_0\\_217678744.html](http://www.eldiario.es/andalucia/Superlola-princesismo_0_217678744.html)

<sup>7</sup> Estos dos personajes son sólo algunos de los aportados como modelos de insumisión en el artículo *10 personajes infantiles comprometidos con la igualdad*, publicado en [http://www.eldiario.es/andalucia/personajes-infantiles-comprometidos-igualdad\\_0\\_235876701.html](http://www.eldiario.es/andalucia/personajes-infantiles-comprometidos-igualdad_0_235876701.html)

<sup>8</sup> Página web de la compañía: <http://www.goldieblox.com/>; ver uno de sus anuncios publicitarios en <http://lacriaturacreativa.com/2013/11/publicidad-para-ninas-que-quieren-ser-algo-mas-que-princesas-y-bailarinas/>

embargo, estos sí se han producido de forma aislada, no han venido acompañados, como se trataba anteriormente, de otra cantidad ingente de imágenes que respalden la concepción de mujer que representa Pippi Calzaslargas. En este sentido, es una labor necesaria que ya no sólo desde las escuelas, sino desde el mismo entorno familiar, los modelos que se ofrezcan a niños y niñas cambien. Pippi nos demuestra que ya existen figuras a las que debiera darse más importancia en pos de una imagen del hombre y la mujer más sana y justa con ambos.

De cualquier modo, se viene hablando de mujeres y hombres y del aprendizaje social que se desarrolla, a través de la imagen, del género, de qué es ser una mujer y qué es ser un hombre. Sin embargo, considero relevante partir de lo más básico para poder comprender la construcción cultural del género. Así, doy inicio a continuación a la explicación del sistema sexo-género, cuya comprensión es esencial para el desarrollo de una mirada crítica ante los estereotipos de género y la desigualdad resultante de éstos.

## **1.2. Sistema sexo-género**

Una de las características con que todos los seres humanos nacemos, independientemente del lugar y la cultura que nos acogen, es el sexo; éste responde al “conjunto de características físicas, biológicas y corporales con las que los seres humanos nacemos, características naturales y de alguna manera inmodificables” (“Fórmulas para la igualdad,” s.f., p.8) (a excepción de los cambios de sexo de la actualidad, que no corresponden a un cambio absoluto, pues las funciones reproductivas no aparecen); así, los seres humanos nacemos<sup>9</sup> mujeres u hombres.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Excluyendo personas hermafroditas o intersexuales.

<sup>10</sup> ¿Existen únicamente dos sexos? Beatriz Preciado es una filósofa feminista que cuestiona el sexo, el género y las formas de buscar y obtener placer. Considera que los cromosomas XX y XY son un modelo teórico que pretende entender una estructura biológica, defendiendo la plasticidad de aspectos como el sexo, el género o la orientación sexual de cada persona (leer más sobre esta autora en [http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html)). Existen más autores y autoras que defienden que el sexo es, como el género, una construcción social (como Teresa de Lauretis; leer más en <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2014/05/10/nosotros/NOS-06.html>). Estas personas nos ofrecen una visión distinta, una concepción del sexo que traspasa los límites que nos han sido

El sexo únicamente determina las diferencias entre machos y hembras, hombres y mujeres, y es sin embargo el género, en palabras de Fundación Mujeres (s.f.) el concepto que hace referencia a las características psicológicas, sociales y culturales asignadas a las personas en función del sexo con el que nacen; estas características, por el contrario, son históricas, modificables, y se van transformando en el tiempo. Es el género el que establece la distinción entre “lo masculino” y “lo femenino”<sup>11</sup>. Así, que los vestidos se hayan atribuido a las mujeres en la cultura occidental, por ejemplo, es un hecho social, culturalmente aprendido.

Comprendidas las diferencias entre el sexo y el género, puede entonces entenderse el sistema sexo-género, que es un “modelo teórico que explica cómo las diferencias biológicas entre mujeres y hombres se han traducido históricamente en desigualdades entre ambos sexos, siendo las mujeres las más desfavorecidas en este proceso” (“Fórmulas para la igualdad,” s.f., p.8). No obstante, es necesario en este contexto tener claro cómo el problema no se encuentra en las diferencias existentes entre mujeres y hombres, y me refiero a las diferencias físicas, biológicas y corporales, obvias, porque como afirma esta autora el sistema sexo-género, que identifica lo natural y lo socialmente construido, establece que no es el sexo (las diferencias sexuales) el origen de la desigualdad, sino la posición de género que se ha construido socialmente y la jerarquización existente entre ambos géneros, quedando el femenino subordinado al masculino, o relegado a un segundo plano.

Así, el término “género”, aunque ya era empleado en la antropología, fue dentro del movimiento feminista norteamericano de los años sesenta cuando se desarrolló para “analizar y explicar las relaciones de poder y subordinación entre los sexos” (“El sistema sexo-género”, s.f., p.55). Así, más adelante, “la ONU, en los trabajos preparatorios de la IV Conferencia sobre la Mujer, adoptó el término de “género”

---

dados; sin embargo, resulta interesante cuestionar el binomio sexo-género desde esta misma visión: ¿y si el género, constructo social, se construye sobre otro constructo social, el sexo?

No obstante, a lo largo de este proyecto voy a tratar los sexos mujer y hombre, puesto que son éstos los que quedan reflejados por la cultura visual.

<sup>11</sup> En el artículo <http://www.losandes.com.ar/notas/2014/4/3/australia-admiten-tercer-sexo-genero-neutro-777056.asp> existe así un error conceptual en el titular: *En Australia ya admiten un tercer sexo: el “género neutro”*. La distinción sexo-género no es clara en el titular. No se ha admitido un tercer sexo, sino un tercer género.

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa



como herramienta de análisis de la realidad de las mujeres” (“El sistema sexo-género”, s.f., p.55).

De este modo, “utilizar la categoría de género como análisis nos permite comprender las relaciones de subordinación y dominación que existen entre mujeres y hombres. La desigual distribución de poder entre los sexos influye en la manera en que mujeres y hombres pueden desarrollar sus capacidades personales, profesionales y sociales” (“El sistema sexo-género”, s.f., p.53). Es decir, cada sexo ha sido directamente relacionado a lo largo de la historia con un género socialmente construido (mujer-femenino, hombre-masculino), de manera que cada género se vincula a unos atributos, funciones, roles, responsabilidades e identidades concretos, cuyo valor o importancia no son vistos de igual manera, considerándose el género masculino superior al género femenino. Esta realidad crea, así, una discriminación por razón de sexo que influye en las vidas de hombres y mujeres.

Con ello, si cada individuo nace con un sexo determinado, ¿qué es lo que ocurre socialmente en la asignación de los géneros y la definición de sus características? ¿Cómo puede esta construcción social condicionar el desarrollo y vida de los individuos? Para dar respuesta a estas cuestiones, debemos adentrarnos en el proceso por el que pasamos todos los seres humanos que vivimos en sociedad: el proceso de socialización.

### **1.3. Proceso de socialización**

Los seres humanos somos seres sociales; como afirma Contreras (s.f.), no nacemos miembros de una sociedad, sino que nacemos con una predisposición a la socialidad, llegando finalmente a formar parte de ésta como producto de un largo proceso en la vida de cada persona: el proceso de socialización.

Así, la socialización es “el proceso por medio del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de

experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir (Rocher, 1990)” (Suriá, 2010, p.2).

A lo largo de este proceso es fundamental la interacción con los otros pues, como afirma Suriá (2010), la socialización es un proceso bidireccional a través del cual el sujeto recibe influencias del medio y a su vez él también influye sobre éste.

Por otro lado, como se ha indicado al comienzo del apartado, cada generación no debe empezar de nuevo cada vez que nace un nuevo miembro; esto es así porque la sociedad, ante su necesidad de reproducirse, incorpora a los nuevos individuos posibilitando, así, su continuidad y funcionamiento. Sin embargo, “las sociedades tienen crisis que exigen cambios. Junto a la acción socializadora son inevitables y positivos los fenómenos de desviación social que pueden actuar de creadores de caminos de futuro para la sociedad” (Contreras, s.f., p.50). Esta idea de desviación social es, a mi modo de ver, uno de los objetivos de la educación (uno de los principales agentes socializadores, como se tratará más adelante), en tanto que a través de la infancia los educadores tenemos en nuestra mano responder en cierta medida a las diversas crisis sociales, así como incluso crearlas, fomentando cambios desde la base del futuro: las continuas nuevas generaciones.

### *1.3.1. Principales agentes socializadores*

Para comprender el proceso de socialización y la complejidad de su desarrollo, es necesario hacer una distinción entre los principales agentes socializadores, que moldean al individuo y condicionan su existencia.

“En este sentido, consideramos agentes de socialización a las instituciones y los individuos que tienen las atribuciones necesarias para valorar el cumplimiento de las exigencias de la sociedad y disponen del poder suficiente para imponerlas” (Suriá, 2010, p.2). Estos agentes son la familia, la escuela y el grupo de iguales, mas en la sociedad global en la que vivimos, cada día más compleja, los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información y comunicación se están tornando un

poderoso agente socializador; tanto, que actualmente pudiera decirse que estos medios compiten con otros agentes tan relevantes como la familia o la escuela, fundamentalmente a través del impacto de las imágenes sobre la construcción de la identidad de los individuos.

La familia es el primer agente socializador, así como el más importante debido a su “función decisiva en la formación e integración de los niños en el ámbito social” (“Tema 9: Sociología,” s.f., p.2). Asimismo, la familia, que además del deber de protección y alimentación tiene el deber de educación de los recién llegados, supondrá el único contacto del niño o niña con el exterior durante sus primeros años de vida, años en que este ser humano será más susceptible y moldeable.

Parafraseando a Contreras (s.f.), la familia es la responsable de la primera mediación de los valores culturales; es decir, aunque este agente socializador se encuentra progresivamente más mediatizado por otros agentes (medios de comunicación y escuela), su importancia sigue siendo capital en la medida en que “filtra” al resto de agentes socializadores. Así, la familia no puede controlar cuanto se desarrolla en la escuela de sus hijos e hijas, mas sí puede escoger el colegio entre una oferta de centros escolares. Del mismo modo, no puede controlar cuanto se ofrece en la televisión, pero sí puede procurar regular la exposición a ésta de los menores.

Asimismo, como se ha tratado anteriormente, las familias tienen en su mano ofrecer referentes visuales a niños y niñas distintos a los que se les muestran desde otros ámbitos, para contrarrestar el impacto de aquellas imágenes cuyas intenciones son perpetuar una realidad desigual en relación con los géneros.

La escuela<sup>12</sup>, por su parte, es un agente cuyo objetivo expreso es la educación de niños y niñas. Aunque actualmente existe cada vez un deseo mayor de transformar el

---

<sup>12</sup> Hay autores que consideran que la escuela corresponde al proceso de socialización secundaria, puesto que entienden cómo niños y niñas que acuden a ésta lo hacen con una formación básica, aunque no

concepto de escuela y del proceso enseñanza-aprendizaje, este deseo no se ve respaldado por las medidas políticas que se toman, como la implantación de la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa<sup>13</sup>.

Sin embargo, Contreras (s.f.) afirma que a día de hoy son dimensiones fundamentales para la escuela los valores sociales y la configuración de personalidades eficientes y democráticas, con el objetivo de que los individuos se conviertan en miembros críticos y activos de la sociedad a la que pertenecen. Así, la escuela desarrolla una enseñanza, por un lado, de “conocimientos formales y habilidades, pero también otra multitud de lecciones informales a través de lo que los sociólogos llaman, [...], el «currículum oculto»” (Contreras, s.f., p.59).

No obstante, en este contexto escolar, resulta realmente importante hacer referencia al currículum oculto, “conjunto de normas, actitudes, expectativas creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónico de las mismas” (“El currículo oculto,” s.f., p.5).

Con respecto a los saberes que transmite este currículum invisible, es necesario que el profesorado sea consciente de, como subrayan Sánchez e Iglesias (2008), la gran influencia que ejerce sobre la configuración de las identidades de los más jóvenes, al ser mucho más amplio, profundo y complejo cuanto aprenden de la experiencia escolar (con efectos duraderos) que lo que les aporta el conocimiento de las diversas materias (que, a la larga, se acaba olvidando en gran medida).

Es decir, el currículum oculto, invisible, se encuentra arraigado a la práctica de manera sutil, mas tiene la característica de reproducir las dimensiones de nuestra sociedad, por lo que reflexionar sobre cuanto se transmite a través de éste es responsabilidad de docentes y centros, puesto que “el trabajo práctico, cuando no existe reflexión, suele

---

reglada, la que se sucede en el seno familiar; no obstante, en el presente discurso se entiende como uno de los agentes socializadores influyentes en la socialización primaria.

<sup>13</sup> Ver *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

estar dirigido, en gran parte, por la costumbre, la tradición y la rutina y, a veces, por algún modo de coerción” (Sánchez e Iglesias, 2008, p.128).

Más concretamente, “los efectos que genera el currículum oculto sobre la discriminación por sexo son, a veces, muy sutiles, por eso hace falta prestar una especial atención para detectarlos” (“El currículum oculto,” s.f., p.6). Asimismo, como afirman Sánchez e Iglesias (2008), uno de los principales intermediarios culturales que la sociedad ofrece a niñas y niños es el profesorado, por lo que su poder para contribuir a la reproducción o a la supresión de la desigualdad de género es innegable.

Por otro lado, actualmente, muchas familias ceden la educación de sus hijos e hijas a la escuela<sup>14</sup>, mas como afirma Domínguez (2010), la educación compete a familias y escuela, siendo necesaria una eficaz interacción entre ambas por diversos motivos, entre los que destaco: “se debe compatibilizar la educación familiar, no formal, con la de la escuela, formal, creando una educación compatible e interrelacionada” y “la educación familiar es la base e influye enormemente en la enseñanza formal y es un factor significativo entre la complejidad de factores asociados a la desigualdad de oportunidades en educación”. Es decir, ambos agentes de socialización deben trabajar de manera conjunta en pos de la óptima educación de los más pequeños.

En este sentido, la escuela tiene como retos pendientes, en primer lugar, el de tomar conciencia de la influencia del currículum oculto sobre el desarrollo de los niños y niñas, reflexionando y dirigiendo sus prácticas hacia una igualdad de oportunidades real para todo el alumnado; por otro lado, la escuela debe abordar la cultura visual y tratarla en las aulas de forma explícita e implícita (a través de nuevo del currículum oculto, atendiendo a las imágenes que desde el contexto escolar se ofrecen); y, por último, debe asegurar un trabajo conjunto con las familias, para que las diferentes acciones que se lleven a cabo desde esta institución se respalden desde el ámbito familiar.

---

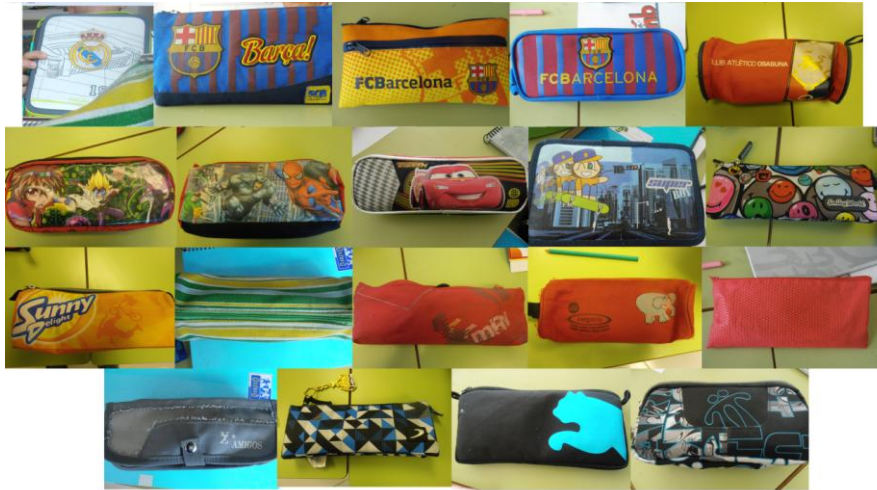
<sup>14</sup> A través de las interacciones con el profesorado del centro en que he desarrollado mi último período de prácticas, gran número de maestros y maestras han hecho referencia a cómo muchas familias se “desentienden” de la educación de sus hijos e hijas, entendiendo que muchas tareas son competencia de la escuela y no de la familia.

Continuando con los agentes de socialización, son importantes en el período que nos compete (Educación Primaria) los grupos de iguales, que corresponden a aquellos compuestos por niños y/o niñas que comparten aspectos como edad, intereses o posición social similar. Como indica Contreras (s.f.), los niños aprenden en el contexto de sus iguales por la regla de la mayoría: lo que hace la mayoría se vuelve la norma común. En este sentido, Contreras (s.f.) explica cómo se lleva a cabo el proceso de identificación con el grupo de iguales, a través de la comparación con quienes comparten una categoría social, en busca del sentimiento de pertenencia al mismo. Esto es, “los niños sacan sus ideas sobre cómo comportarse mediante la identificación con un grupo y la adopción de sus actitudes, comportamientos, formas de hablar, estilos de vestirse y modos de adornarse. La mayoría lo hace automáticamente y de manera espontánea: quieren ser como sus compañeros” (Contreras, s.f., p.60). Asimismo, es destacable, como afirma este autor, cómo el grupo de iguales es el contexto en el que niños y niñas desarrollan su capacidad de relación con los demás, adquieren autonomía y las habilidades necesarias para el trato social.

En relación a la formación de la identidad, destacar cómo no sólo suponen referentes sus grupos de iguales (a través de los cuales desarrollarán su idea de qué es ser niño y qué es ser niña, imitando a aquellos que formen parte de su grupo de iguales en relación al sexo), sino la misma cultura visual que éstos mismos reproducen. Para evidenciar este hecho, me basaré en los estuches y mochilas del alumnado de 3º curso del colegio en que he desarrollado mi último período de prácticas.



**Figura 5.** Estuches de las niñas de los dos cursos de 3º de Primaria en que he desarrollado la asignatura *Prácticas 3*



**Figura 6.** Estuches de los niños de los dos cursos de 3º de Primaria en que he desarrollado la asignatura *Prácticas 3*

Las diferencias son evidentes, y la presencia de elementos de la cultura visual infantil en los estuches de ambos sexos, también. Los estuches de ellas, en su mayoría, presentan personajes femeninos como Hello Kitty, Minnie Mouse o (en un gran número) Monster High. Aquellos estuches en los que no aparecen personajes, presentan flores, estrellas, muchos colores. Los colores predominantes son el rosa y el negro.

Los estuches de ellos, por su parte, presentan en su mayoría escudos de equipos de fútbol. También aparecen personajes como Spiderman o Cars. Sin embargo, de los estuches que no presentan personajes, pocos presentan variedad de colores. Los colores predominantes son el rojo, el azul y el negro.



Sin embargo, esta presencia de la cultura visual no sólo es evidente en artículos como los estuches, también en las mochilas diarias que traen al colegio podemos verificar la presencia en las aulas y, por tanto, en el grupo de iguales del alumnado, de referentes de la cultura visual de niños y niñas.



**Figura 7.** Mochilas de las niñas (izquierda) y los niños (derecha) de los dos cursos de 3º de Primaria en que he desarrollado la asignatura *Prácticas 3*

Los referentes visuales aparecidos en los estuches vuelven a aparecer en las mochilas del alumnado; incluso algunos nuevos. Así, estuches y mochilas son sólo un ejemplo de cómo niños y niñas consumen y reproducen cultura visual, por lo que a través de sus iguales el alumnado continúa expuesto a esa cultura visual, omnipresente.

¿Por qué en ni uno sólo de los artículos que pertenecen a niñas aparece Spiderman o un escudo de fútbol? ¿Por qué ni uno sólo de los que pertenecen a niños cuenta con una Monster High o algún elemento de color rosa?

La respuesta puede encontrarse en un hecho concreto: la infancia se ha convertido en un segmento de mercado, como se ha tratado anteriormente, y estos artículos se Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa



dirigen y se publicitan para un público concreto, y es este público específico el que los compra y, a través de su uso, reproduce esa misma cultura visual. Es decir, las Monster High se venden para niñas, son éstas las que las compran y, a través de su uso (únicamente por parte de ellas), se perpetúa que siga siendo “de niñas”. Lo mismo ocurre con el fútbol y los superhéroes, o cualquier otro personaje que se vende para ellos.

Por otro lado, destacar cómo, en el mundo globalizado en el que vivimos, la cultura visual también es global. En este sentido, los grupos de iguales de niños y niñas también pueden consistir en aquellos que se presentan a través de películas, series de televisión, o dibujos animados, entre otros, siempre que exista una categoría a través de la cual niños y niñas puedan sentirse identificados con quienes aparecen (sexo, edad, gustos, etc.).

Las mismas Monster High se convierten, así, en referentes para niñas. Actualmente se está produciendo una hipersexualización de diversos modelos, como el de estos mismos personajes. Éstas no sólo ofrecen un modelo físico determinado (belleza, delgadez, vestimenta sensual,...) sino que también muestran unos patrones de comportamiento, a través de su serie de dibujos animados. El nexo entre los personajes protagonistas, todas ellas mujeres, es la moda (favoreciendo que se siga vinculando a la mujer con su preocupación por el aspecto físico, por estar guapa, por vestir de forma provocativa)<sup>15</sup>.

En última instancia, los medios *de comunicación de masas*, un agente socializador cada vez más poderoso sobre la formación de las nuevas generaciones, ejercen una influencia masiva sobre los individuos<sup>16</sup>. Como afirma Suriá (2010), aunque en la edad adulta y en la vejez es la propia ideología la que filtra la presencia de los medios de comunicación, en los primeros años de vida este filtro es papel de la familia (volvemos, así, al importante papel de este agente y a la relevancia y urgencia de que tome

<sup>15</sup> Leer más en <http://www.bebesymas.com/infancia/la-tele-que-no-educa-monster-high>

<sup>16</sup> Como indica Contreras (s.f.), “la televisión, por ejemplo, dada su omnipresencia y sus características tan atractivas y seductoras, ha hecho aparecer a la escuela como un ámbito institucional cada vez más desconectado y con menor capacidad para definir la vida y la realidad de los niños y adolescentes. En este sentido, casi todos los sociólogos y estudiosos de la televisión están de acuerdo en que la televisión se ha añadido, y en algunos casos ha sustituido, a otras instancias socializadoras”.

conciencia de su responsabilidad, de manera que las acciones que lleve a cabo se produzcan siempre desde el conocimiento de las repercusiones que éstas conllevarán).

Con esto, resulta vital comprender cómo “los modelos sociales proyectados por los medios de comunicación de masas en sus distintas versiones [...] acaban configurando marcos de referencia enormemente influyentes en el comportamiento de las personas de una sociedad” (Contreras, s.f., p.61), por lo que su control será primordial en determinadas edades, más aun si reparamos en cómo mediante los medios de comunicación, la infancia “tiene acceso a toda una serie de experiencias y conocimientos que, de otro modo, habría ignorado hasta mucho después” (“Tema 9: Sociología,” s.f., p.3).

Asimismo, a través de este agente socializador se emite una gran parte de la cultura visual de la que disponemos, y como se detallará más adelante, muchas veces se ve sujeta a intereses perversos que condicionan nuestra identidad y existencia. Fundamentalmente, los medios de comunicación de masas ponen a disposición del ciudadano de a pie infinitas imágenes con diversos objetivos (casi en su totalidad vinculados al consumismo), que ofrecen modelos de belleza y comportamiento, entre otros, que son normalizados y aceptados socialmente, tendiéndose a fijarlos, por muchos jóvenes, como objetivo.



**Figura 8.** Imagen del nuevo anuncio de Intimissimi, protagonizado por la actriz española Blanca Suárez.

Para anunciar un sujetador, a través de este anuncio, presentan sensualidad y erotismo, un modelo de belleza concreto, una mujer guapa, delgada, blanca y occidental. Los diferentes elementos de los que se sirven hacen que la imagen que se ofrece sea deseable, construyendo un canon de belleza determinado, que influirá sobre la percepción del cuerpo femenino y el ideal de belleza de mujeres y hombres. No obstante, si este tipo de imágenes se suceden desde que esos hombres y mujeres son niños y niñas, ¿qué repercusiones podrá tener sobre su identidad este tipo de imágenes, teniendo en cuenta que presentan un modelo deseable (bien por su éxito, satisfacción personal aparente, u otras causas)?

### *1.3.2. Socialización primaria*

Una vez entendido el proceso de socialización, los diversos agentes socializadores y su impacto sobre las personas, cabe destacar cómo la primera socialización por la que pasa el individuo, en su niñez, se denomina socialización primaria y le caracteriza que “se favorece y potencia mediante vínculos afectivos con familiares, amigos, compañeros, etc. [...]; de su éxito depende la formación integral de la persona y su correcta adaptación al entorno [...]; interferencias o desajustes en este proceso pueden tener consecuencias irreversibles” (“Tema 9: Sociología,” s.f., p.1). Así, esta primera etapa socializadora es la que “aporta los valores centrales de la cultura, por lo que constituye el núcleo profundo de la identidad” (Contreras, s.f., p.63).

Durante la socialización primaria, como afirma Contreras (s.f.), la interiorización de la cultura de la sociedad en que se socializa el individuo se lleva a cabo de manera particular, puesto que se sucede a través de las personas que filtran esa cultura general, seleccionando determinados aspectos en función de la situación que ocupan dentro de la estructura social (clase, género,...) y en función de sus formas de ser.

En esta socialización, asimismo, “surge el mecanismo de la identificación (el individuo imita y obedece el modelo de otro significativo y, a la vez, el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran” (Contreras, M., s.f., p.53), tal y como se ha visto anteriormente, a través del grupo de iguales.

De este modo, el papel de las familias, escuelas y demás agentes socializadores es realmente importante, y condicionará aspectos del individuo como su identidad, fundamentales en su futuro adulto. Por ello, todos los agentes implicados en este complejo proceso tienen la responsabilidad de favorecer las condiciones para que los individuos en formación se construyan como ciudadanos eficaces, justos y sanos.

### *1.3.3. Socialización de género*

A lo largo del proceso de socialización, en el que la persona aprende e interioriza cuanto ve a su alrededor integrándolo en su personalidad y creando su propia identidad, cobra un papel fundamental el sexo con el que nacemos.

De este modo, “la socialización de género es el proceso mediante el que se aprende qué tipo de comportamientos, valores, intereses, emociones y cualidades psicológicas son consideradas socialmente adecuadas para hombres y cuáles para mujeres” (“Diferencias de género,” s.f., p.7). Es decir, se desarrolla una socialización diferencial a través de la cual, “con respecto a lo femenino, a las mujeres se les socializa para que asuman posiciones de sumisión que se manifiestan a través de conductas de: dependencia, debilidad, sumisión, emotividad, poco estimuladas para desarrollar su capacidad cognitiva, represión sexual y donde su principal razón de ser se justifica a través de la crianza de los hijos y del cuidado de los otros” [...] Paralelamente, entre los estereotipos más difundidos en la construcción genérica de lo masculino, indican que los hombres representan autoridad, son seres libres que gozan de independencia, individualidad, racionalidad y objetividad” (Meza y Mata, s.f., p.3).

Con esto, como subraya Mayobre (s.f.), cada individuo, en función de si es hombre o mujer, atenderá a aquellos elementos que socialmente se atribuyen a su sexo, para imitarlos y reproducirlos, adaptando su comportamiento e identidad a los modelos que le son dados y a las expectativas que de él se tiene, sintiéndose así identificado con un grupo determinado (mujeres u hombres) y, de este modo, perteneciente a éste.

De este modo, es la sociedad quien determina qué es “ser mujer” y qué es “ser hombre”, limitando las posibilidades de cada persona. En este proceso, la cultura visual propia de cada sociedad ejerce un gran poder sobre esta enseñanza invisible y, entendiendo cómo la cultura visual se ve al servicio en muchas de sus formas (televisión, publicidad, etc.) de intereses económicos, la enseñanza que transmite es, sin ninguna duda, injusta para los aprendices. A través de la cultura visual, en función del sexo con el que nacemos, se nos designan “unas cualidades, roles y expectativas estereotipadas de comportamiento social para cada uno de los sexos” (“Fórmulas para la igualdad,” s.f., p.7).

De este modo, “la imagen que un individuo se crea sobre sí mismo y sobre los demás no nace de la propia persona, sino de los diferentes modelos que existen en la sociedad” (Sánchez e Iglesias, 2008, p.130), por lo que es importante visibilizar los modelos que se están ofreciendo a niños y niñas actualmente, para cuestionarlos y reconstruirlos, con el claro objetivo de, por un lado, eliminar el sexismo que muchas veces ofrecen estos modelos y, por otro, favorecer una autoimagen sana en niños y niñas, a través de modelos más reales.



**Figura 9.** Princesas Disney protagonistas de los cuentos tradicionales de este autor

Los cuentos Disney tradicionales se siguen contando sin cuestionarse qué cuentan, como si conformasen una parte esencial de la infancia de todo niño o niña. Sin embargo, este cuestionamiento es cuanto menos necesario si, como defienden

Sánchez e Iglesias (2008) más arriba, atendemos a cómo los modelos que se presentan en la sociedad son los que condicionan la imagen de uno mismo y los demás. Así, a través de las imágenes que las películas Disney se ofrece un modelo de belleza concreto (de nuevo, la delgadez, la tez clara en la mayoría de casos, y en otros tantos aparece el maquillaje en ellas). No importa quiénes sean, su final termina siendo feliz porque de algún modo su belleza influye en ello. Como es obvio, las niñas a las que se ofrecen estos modelos quieren ser princesas Disney, con todo lo que serlo conlleva (sentirse guapas, salvadas por un hombre que las quiera y las cuide).

Sin embargo, estas imágenes apoyan de nuevo la idea de mujer dependiente del hombre, vulnerable, débil, frente a éste, valiente, independiente, salvador.

¿Es entonces este tipo de imágenes y referentes visuales favorable para el óptimo desarrollo de niñas y niños? Puede serlo, siempre y cuando se ofrezcan referentes distintos, todos ellos mostrados en cantidades similares, para favorecer que niñas y niños puedan elegir, entre cuanto ven, qué quieren ser, a qué quieren asemejarse (o a qué no).

Parafraseando a Mayobre (s.f.) los individuos no nacemos hechos psicológicamente como hombres o mujeres, sino que la constitución de cada identidad sexual se da como resultado de un largo proceso que se construye en interacción con el medio familiar y social. Sin embargo, ¿cuándo inicia este proceso?

Según Lera (2002), comienza desde el mismo momento en que en una familia va a nacer un bebé: el sexo de éste va a determinar los preparativos del nacimiento, a través de la misma ropa que se va a comprar (color y tipo de prendas: rosa o azul, vestidos o pantalones), así como las expectativas que se van a tener del nuevo miembro. Asimismo, una vez nazca el bebé, los diferentes familiares se comportarán y dirigirán hacia él de un modo distinto en función, de nuevo, de su sexo<sup>17</sup>. Con todo ello, “desde que nacemos, la imagen que se proyecta sobre los individuos condiciona

---

<sup>17</sup> De la Peña (s.f.) hace alusión a distintos estudios llevados a cabo en relación al lenguaje utilizado con bebés, existiendo enormes diferencias entre los comentarios y apelativos dirigidos a bebés niña (véanse *tesoro*, *preciosa*) y los empleados al dirigirse a bebés niño (véanse *campeón*, *machote*).  
Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa





dirigiendo los gustos de niños y niñas en función de su sexo, claramente determinando qué juegos/juguetes son de niñas y cuáles de niños. De este modo, a través de la selección de juguetes, que se lleva a cabo por parte de las familias, y de los juegos que éstos generan inician “las adquisiciones de comportamientos estereotipados en los primeros años infantiles” (Lera, 2002, p.4).



**Figura 11.** A la izquierda, Barbie, dirigida a un público femenino. A la derecha, Action Man, dirigido a un público masculino.

Aunque ambos artículos son muñecos con los que niños y niñas pueden desarrollar el juego simbólico, cada uno de ellos se dirige a un público concreto, niñas o niños, y no al otro. En ambos casos los dos personajes están ofreciendo un modelo de feminidad y masculinidad concreto, que evidentemente no se produce de forma aislada. Estas imágenes vienen acompañadas de otra ingente cantidad que se manifiestan en diferentes ámbitos del espacio público.

No obstante, destacar cómo el poder de la imagen radica en la enseñanza que efectúa sobre el modo en que ese objeto debe utilizarse. La imagen muestra al niño o a la niña cómo usar el objeto, cómo jugar con éste. Así, este imperativo visual condiciona el tipo de juego que se desarrolla y, al relacionarse con uno u otro sexo, el rol que se reproduce a través del mismo.





**Figura 12.** Muñeca Baby Alive, muñeca interactiva que presenta necesidades propias de bebés, que el usuario o usuaria debe cubrir.

Quizá este ejemplo ilustra mejor esta idea; esta imagen publicitaria muestra a las niñas cómo deben jugar con la muñeca. Deben alimentarla, mimarla, cuidarla. Se determina el uso a través de la imagen, uso asociado a un rol estereotipado, que entiende la mujer vinculada al cuidado de los hijos.

Sin duda, estas imágenes, como se viene matizando, no se producen de forma aislada. Otras tantas imágenes que anuncien muñecas seguirán desarrollando el uso de las mismas como el que se ha detallado. En el caso de ellos, ocurrirá lo mismo: se enseñará a jugar con Action Man recreando una guerra, no cambiándolo de prendas continuamente y admirando lo guapo que está.

Sin embargo, la problemática ya no sólo se sitúa en cómo estas diferenciaciones reproducen unos roles estereotipados del hombre y de la mujer, sino en que a través de estas diferenciaciones, en muchas ocasiones se separan tipologías de juego, que desarrollan diferentes habilidades en niños y niñas<sup>19</sup>. Estas diferenciaciones se traducen, sin duda, en habilidades de interacción social diferentes, lo que supone (y supondrá a medida que vayan creciendo, durante su adolescencia, edad adulta,...) que estas diferencias se acentúen y, con ellas, su visión de los sexos como dos grupos opuestos, inconexos.

<sup>19</sup> Leer más en Lera, M. J. (2002). *El fútbol y las casitas. Porqué los niños y las niñas son como son*. [Disponible en (27/05/2014): <http://www.psicoeducacion.eu/eduinfantil/el%20futbol%20y%20las%20casitas.pdf>]

Por otro lado, en relación a las interacciones generales entre los padres y madres y sus hijos e hijas, “las ideas sobre el género que tengan los padres y las madres también inciden en las interacciones y en la selección de los juegos. Así, tanto madres como padres con ideas más estereotipadas y tradicionales en cuanto al género acentúan más estas diferencias en sus interacciones filiales, que aquellas madres o padres con ideas más modernas y menos estereotipadas (Fagot & Leinbach, 1989; Fagot & Leinbach, 1992; Weinraub et al., 1984)” (Lera, 2002, p.27). No obstante, también la aprobación o desaprobación de las familias ante determinados juegos condicionará que niños y niñas sigan desarrollándolos. De este modo, que unos padres desapruében que su hija juegue a juegos considerados “de niños” o viceversa, fomentará que esta conducta aparezca cada vez menos. Esto mismo puede aplicarse, sin duda, a otros aspectos estereotipados como la vestimenta: ¿qué ocurre si un niño quiere llevar vestidos?<sup>20</sup>



**Figura 13.** Nils Pickert y su hijo<sup>21</sup>, en Alemania; el padre pasea con falda junto a su hijo de 5 años como apoyo a su deseo de llevar vestidos.

Este caso concreto evidencia cómo las ideas de padres y madres condicionan, sin duda, el modo de afrontar diversas situaciones, como la planteada, relacionadas con el género y todo aquello que “escapa” de los esquemas que hemos aprendido. De este modo, este padre entiende cómo el uso de vestidos limitado a las mujeres es una construcción social que delimita el ser de su hijo y, apoyando su deseo, favorece que

<sup>20</sup> Para ver otros referentes visuales relacionados: *Vestido nuevo* en YouTube, cortometraje de Sergi Pérez, o *Todo lo que tú quieras*, película de Achero Mañas.

<sup>21</sup> Leer más en: <http://www.lanacion.com.ar/1515054-la-increible-historia-de-un-padre-que-para-apoyar-a-su-hijo-decidio-vestirse-con-ropa-de-mujer>

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

esta conducta se repita por parte del niño, sí él así lo desea, puesto que no la coarta. Del mismo modo, el padre se convierte en un modelo distinto de ser hombre y ser padre, modelo que se torna realmente poderoso puesto que se presenta desde lo emocional (es el padre del niño, no un personaje de una serie de televisión), en una etapa de la socialización que se potencia mediante vínculos afectivos.

Con todo ello se evidencia cómo en las sociedades industriales se lleva a cabo una minuciosa socialización diferencial, a través de la cual “las personas adquieren identidades diferenciadas de género que conllevan estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, códigos axiológicos<sup>22</sup> y morales y normas estereotípicas de la conducta asignada a cada género. A lo largo de la vida se escucha la repetición de mensajes socializadores diferentes para cada sexo, se introyectan y se termina actuando en consecuencia (Walker & Barton, 1983). [...] se recibe un mensaje androcéntrico, en el que lo masculino tiene más valor que lo femenino” (“La socialización diferencial,” s.f., párr.2).

No obstante, debemos ser conscientes como docentes, personas adultas y en un futuro posibles padres y madres, de que no es sólo la cultura visual quien nos enseña cómo debemos comportarnos en función de nuestro sexo. Este aprendizaje, también lo impartimos el resto de personas que conformamos la sociedad (basándonos, por supuesto, en lo que a nuestra vez hemos aprendido). Nuestra participación tiene que ver, en gran medida, con nuestra aceptación y perpetuación de todas estas situaciones.

---

<sup>22</sup> Según la RAE: *Axiología: Teoría de los valores*.

## **1.4. Estereotipos de género, desigualdad de género y violencia simbólica**

### *1.4.1. Estereotipos de género*

Como se ha tratado en este marco teórico, mujeres y hombres presentamos diferencias biológicas que nos distinguen, mas son las construcciones sociales de género las que provocan una socialización de género diferencial, a través de la cual niños y niñas aprenden a identificarse con unos estereotipos y roles específicos, que se aprenden desde todos los ámbitos de la vida (fundamentalmente a través de los medios de comunicación, cuyo impacto sobre los individuos es cada vez mayor), a los que los más pequeños tienen acceso a lo largo de su socialización primaria (y tendrán, durante el resto de su vida). Con esto, ¿qué son exactamente los estereotipos de género?

Los estereotipos de género son juicios que “responden a modelos, valores, comportamientos y actitudes definidos por el sexo de las personas sin tener en cuenta su individualidad y dan lugar a un conjunto de creencias sobre cualidades, roles y expectativas de futuro basadas en diferencias de género” (“Fórmulas para la igualdad,” s.f., p.9). Así, en la sociedad en la que vivimos existen, por un lado, cualidades estereotipadas de género (las chicas son sensibles/ los chicos agresivos), roles estereotipados de género (la casa es cosa de la mujer/ el trabajo del hombre) y expectativas estereotipadas de género (mi hija será una niña guapísima, sensible y delicada/mi hijo será un campeón, conseguirá todo lo que se proponga).

Sin embargo, los estereotipos de género presentes en las sociedades industriales no vienen dados porque sí, son el resultado de una situación o realidad histórica concreta: “en los países occidentales, a finales del siglo XIX, el orden social estaba basado en la separación de los dos ámbitos: público y privado, con la consiguiente separación de géneros, de modo que el mundo de la mujer era el privado y el del hombre el público” (“Diferencias de género,” s.f., p.2). En base a esta diferenciación, se construyó una idea de la mujer y el hombre que todavía hoy persiste en nuestra sociedad, aparentemente más avanzada, donde el mundo privado correspondía a la mujer, relacionada con el

trabajo doméstico no remunerado y el cuidado de la familia, es decir, se la vinculaba a un rol reproductivo. Al hombre, por su parte, le correspondía el mundo público, relacionado con el poder y el prestigio social, el trabajo remunerado; se le vinculaba a un rol productivo.

Así, la concepción de la mujer y el hombre de entonces han ido generando el establecimiento de unos estereotipos que persisten porque mujeres y hombres los presencian en su proceso de socialización primaria (y durante el resto de su vida), interiorizándolos y reproduciéndolos. Éstos tienen una función “muy importante para la socialización del individuo: facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social, ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo es una manera de permanecer integrado en él” (González Gabaldón, 1999, p.80). De este modo, niños y niñas interiorizan de forma automática los estereotipos que presencian asignados a hombres y mujeres respectivamente, desempeñando los roles que cada grupo identitario juega, para así sentirse ellos y ellas miembros de estos dos grandes grupos, el masculino y el femenino.

Como se ha tratado anteriormente, en el seno de una sociedad capitalista, la cultura visual que se produce y que llega a niños y niñas (fundamentalmente a través de los medios de comunicación) lleva tras de sí unos intereses económicos basados en el consumismo por parte de los diferentes segmentos de mercado (entre los que se sitúa la infancia) para su pervivencia. De este modo, a esta sociedad le resulta necesario homogeneizar la población, tarea en la cual los estereotipos de género cobran un papel fundamental. Se ha visto, por ejemplo, a través de los juegos y juguetes y la publicidad que de los mismos se hace, dirigiéndolos a un público concreto en función de su sexo. La cultura visual se impregna de imágenes estereotipadas y, por su omnipresencia, las reproduce, junto con sus mensajes implícitos.

SI ERES CHICA	
Serás:	Y te sentirás obligada a:
Coqueta, presumida	Cuidar tu imagen, maquillarte, “adornarte”, corregir tus “imperfecciones”
Servicial, atenta	Cuidar a otras/os, Ayudar en casa, estar atenta a las necesidades de las/os demás
Emotiva, emocional	Ser cariñosa, impresionable, soñadora, romántica
Habladora	Ser sociable
Sensible, afectiva	Mostrar que tus afectos y lo que te importan las/os demás, de mostrar que no eres fría
Cuidadosa, delicada	Ser prevenida y volver pronto a casa y acompañada, no salir sola por la noche, buscar protección
Discreta, prudente	tener cuidado con la sexualidad, no ser promiscua
Dependiente	Pedir opinión para todo, buscar aprobación

SI ERES CHICO	
Serás:	Y te sentirás obligado a:
Estable, firme	Mostrar seguridad y firmeza. Ser inmovible
Seguro, aventurero	No tener miedo, experimentar nuevas cosas, sentirte invulnerable
Ambicioso	Alcanzar un puesto social, aprender a no renunciar
Independiente	Ser autosuficiente
Racional	Mostrar que las emociones no se interponen en tu vida
Cabeza de familia	Ser maduro, sensato, equilibrado, reflexivo
Realista, hábil	Ser resolutivo, práctico
Agresivo	Despreciar la sensibilidad, ligar mucho, presumir de tus conquistas

**Figura 14.** Mensajes de “rosa” y “azul” aportados por Fundación Mujeres (s.f.)

A través de estos mismos medios de comunicación se reproducen estos mensajes de “rosa” y “azul”, estas cualidades estereotipadas que atienden a rasgos de personalidad que se atribuyen socialmente a cada sexo (sin atender a individualidades) y que homogenizan dos sectores de la población: mujeres y hombres. De cualquier modo, cabe preguntarse, ¿qué ocurre con niños y niñas homosexuales, transgénero, intersexuales o hermafroditas? ¿Qué mensajes se dirigen hacia ellos? Ninguno. Niños o niñas; quien no entra dentro de estas dos categorías, queda excluido por la publicidad y los medios de comunicación.



**Figura 15.** Tocador dirigido a niñas (izquierda) y muñeco del superhéroe Superman, dirigido a niños (derecha)

A través de estos dos mismos productos pueden observarse de forma clara los estereotipos que se perpetúan. Por un lado, el tocador se presenta en su totalidad de color rosa, color asociado a las niñas, y se presenta junto con diversos objetos propios del cuidado personal. Si atendemos a los mensajes de “rosa” y “azul” (figura 14), a través de este producto se incita a las niñas a ser coquetas, presumidas. Por su parte, el muñeco de Superman presenta otro tipo de colores, rojo y azul (presentes también en estuches y mochilas del alumnado de 3º de Primaria, evidenciados al inicio de este marco teórico). Su condición física y la postura corporal que presentan evidencian los mensajes (de “azul”) de firmeza, seguridad.



**Figura 16.** Personajes de la serie “El laboratorio de Dexter”, emitido por la cadena Cartoon Network

Estos dos personajes corresponden a los padres de Dexter, el niño protagonista de la serie de dibujos animados. Aunque la información sobre los mismos que se presenta en la página web (y que, por lo tanto, se refleja en los diversos capítulos de la serie) especifica detalles sobre ambos, basta con servirse de la imagen de éstos para observar, de nuevo, roles estereotipados de género. Él aparece vestido con pantalón, camisa y corbata, atuendo sin duda propio de un trabajo como oficinista, empresario, o similares. Su atuendo no se presenta propio de personal de limpieza o personal docente, por ejemplo. Ella, por su parte, aparece con un delantal y unos guantes de limpieza, que nos llevan a intuir que es ama de casa (puesto que no presenta tampoco un atuendo de personal de limpieza profesional, propio de una empresa). Así, quien trabaja fuera de casa es él y quien cuida del hogar, ella.

#### *1.4.2. Desigualdad de género*

En este sentido, es necesario tener claro desde un momento cómo en las sociedades industriales, patriarcales, androcéntricas en las que vivimos, existe una situación real de desigualdad de género, en la que mucho tienen que ver los que Rosales López (2009) denomina *agentes de desigualdad*. Esta desigualdad es promovida, según Rosales López (2009), en primer lugar por la familia, que a través de los modelos que ofrecen los padres (en numerosas ocasiones la madre vinculada a las tareas de la casa y el padre al trabajo fuera de ésta), junto con los juegos y juguetes que ofrecen a niños y niñas y la forma de vestirlos, entre otros, delimita el papel de la mujer y el del hombre. Del mismo modo, y en relación a este agente (también uno de los principales agentes socializadores, como se ha desarrollado anteriormente), esta influencia se ejerce asimismo a lo largo de la adolescencia y edad adulta “a través del consejo, la orientación y la presión para que se elijan determinados estudios, amistades, entretenimientos, profesiones,...” (Rosales López, 2009, p.5).



Por otro lado, Rosales López (2009) incluye entre los agentes de desigualdad a la escuela, que aunque en la actualidad es su mayoría mixta<sup>23</sup> (aunque también las hay segregadas, de carácter concertado o privado), dispone de un profesorado cuyas prácticas educativas presentan sesgos de carácter sexista<sup>24</sup>.

Por otro lado, Rosales López (2009) hace referencia a la desigualdad de las iglesias (en especial la católica), que “han contribuido a reforzar un rol diferencial de la mujer y normalmente subordinado al del hombre” (Rosales López, 2009, p.5); y la presión social en forma de ley escrita y no escrita, entre las que Rosales López (2009) destaca la forma de vestirse, las actividades laborales, las costumbres, o los juegos y diversiones.

Por otro lado, Rosales López (2009) destaca como agente de desigualdad a los medios de comunicación, poderoso instrumento de diferenciación que presenta unos roles de mujer y hombre convencionales. Como afirman Sánchez e Iglesias (2008), el primer mecanismo ideológico que reproduce y refuerza la desigualdad de género es el estereotipo y, sin duda, este se encuentra omnipresente en los medios de comunicación. En este sentido, destacar cómo, a través de las generaciones, y de forma paralela a los cambios sociales que han transformado la situación de la mujer con respecto a la del hombre, los estereotipos de género han sido un objeto de aprendizaje implícito que no ha sufrido apenas cambios; esta fuerte resistencia se debe a que estos estereotipos se ofrecen desde diversos ámbitos, pero fundamentalmente a través de las imágenes de los medios de comunicación, con las consecuencias que conlleva el impacto de las imágenes sobre la construcción de la identidad de los individuos.

---

<sup>23</sup> El autor hace referencia a la educación mixta como *coeducación*, aunque este concepto es mucho más que la presencia de niños y niñas en un mismo espacio escolar, como se tratará más adelante.

<sup>24</sup> Rosales López (2009) realiza esta afirmación basándose en investigaciones etnográficas, y del mismo modo evidencia cómo estos rasgos son inconscientes, pues el profesorado, a nivel de intenciones, considera que la escuela es neutra y que el trato que dan a niñas y niños es el mismo.



**Figura 17.** Imagen correspondiente a un anuncio publicitario de la marca Vanish emitido por televisión en 2012<sup>25</sup>

A través de las distintas imágenes que se presentan en este anuncio publicitario, la mujer aparece asociada a tareas del hogar y cuidado de los hijos (poner la lavadora, planchar, llevar a sus hijos a su recital). En ningún momento aparece un hombre. Así, se presenta una desigualdad entre mujer y hombre en cuanto a este tipo de tareas, asumiéndose son competencia de ella.



**Figura 18.** Anuncio de Panex en formato impreso: “Una nueva generación de ollas y sartenes para una nueva generación de mujeres”

Este anuncio reproduce el rol de la mujer asociado a las tareas del hogar, en este caso a la cocina, ya desde que esta es una niña. No tiene opción de elegir, es mujer, por lo que le corresponde este rol.

<sup>25</sup> Ver anuncio completo en <http://www.youtube.com/watch?v=zN-uHvXMHmc>  
 Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
 Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

Tras estos ejemplos, unos pocos entre tantos existentes, cuesta creer que “el panorama ha cambiado radicalmente, las diversas constituciones de los países occidentales han promulgado la igualdad de la mujer en todos los campos: educación, trabajo, poder etc.,..., lo que ha permitido el acceso de la mujer a roles que tradicionalmente sólo ocupaban hombres” (“Diferencias de género,” s.f., p.2). Pero, ¿evidencian las imágenes de la cultura visual esta realidad? La realidad es que “persisten las diferencias (desigualdades) y al analizarlas podemos observar la relación existente entre esas desigualdades entre hombres y mujeres y las diferencias entre los estereotipos tradicionales de género. (“Diferencias de género,” s.f., p.2).

Sin embargo, aunque cada hombre y cada mujer sabe quién es y quién quiere ser (no así con certeza y madurez niños y niñas), es necesario que ambos sexos tomen conciencia de los estereotipos actuales y de su desconexión con la realidad en la que vivimos, así como sobre la gran influencia que ejercen sobre las relaciones de género (a través de las ya mencionadas expectativas estereotipadas de género) y la actual desigualdad social en esta materia.

#### *1.4.3. Violencia simbólica*

En este contexto de estereotipos y desigualdad de género, no puede omitirse un concepto que, a pesar del avance social en materia de igualdad de oportunidades en muchos ámbitos, inunda nuestra sociedad: la violencia simbólica.

La violencia simbólica, en primer lugar, puede definirse como “la que a través de mensajes transmite y reproduce dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer” (De Lorenzo, 2012). Ésta se da, cómo distingue Fernández Morales (2013), en las estructuras de poder, en la alta cultura, en la cultura popular, en la industria cinematográfica y de ocio, en los medios de comunicación, en la publicidad y a través de las nuevas tecnologías. Como la cultura visual, la violencia simbólica también es omnipresente.

Considero que el concepto de naturalización aparecido unas líneas más arriba es realmente interesante, ya no sólo en este ámbito, sino en el tratado anteriormente, los estereotipos y la desigualdad de género. El problema en muchas ocasiones se sitúa en la normalización de estereotipos, conductas, situaciones de discriminación, etc. que se asumen como normales y ante las cuales no se actúa<sup>26</sup>. Veamos entonces qué ocurre en el caso de la violencia simbólica, reproducida a través de los medios de comunicación de masas (principales fuentes de la cultura visual de niñas y niños).

En primera instancia, es necesario situar la violencia simbólica en un contexto, que es el que la sostiene: el patriarcado, “modo de organización social en el que el varón es quien posee toda la autoridad.” (De Lorenzo, 2012), en el que no existen las relaciones horizontales. En este sentido, Puleo (2005), especifica cómo existen dos tipos de patriarcado, el patriarcado de coerción (sustentado por la violencia física y psicológica, por la agresión abierta) y el patriarcado de consentimiento (en el que se construye y reproduce la violencia simbólica). En la actualidad las características del patriarcado han desaparecido en gran medida, aunque las situaciones discriminatorias hacia la mujer y la desigualdad de género también conviven con los avances en derechos de las mujeres en diversos ámbitos (como el laboral o el político).

Sin duda alguna, la violencia simbólica<sup>27</sup> se expresa fundamentalmente a través de los medios de comunicación; la publicidad, como evidencia De Lorenzo (2012), además de tener un fin comercial, es un instrumento de reproducción y construcción de sentido, produciendo mensajes que muestran valores y modelos concretos, que posteriormente van naturalizándose en la sociedad en la que se construyen. El problema yace en que muchos de estos mensajes legitiman la desigualdad de género de forma implícita (puesto que los mensajes pasan desapercibidos a ojos del receptor). Del mismo modo, la violencia simbólica “no se expone claramente, sino que se impone de manera implícita en la construcción de la subjetividad, en cómo uno se posiciona frente al mundo” (De Lorenzo, 2012).

---

<sup>26</sup> Un ejemplo, los micromachismos o el sexismo cotidiano. Una plataforma, entre otras, a través de la cual se denuncian situaciones de este tipo es Everyday Sexism Project en <http://espana.everydaysexism.com/>

<sup>27</sup> Bourdieu es un autor que trata en profundidad este concepto. Leer más en Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.  
Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

Así, como expone De Lorenzo (2012), cuando nos referimos a las publicidades la violencia simbólica empieza a mostrar una imagen de la mujer en el ámbito doméstico, en lo familiar, en el orden de la limpieza, en el orden de la higiene, la mujer puesta como un objeto sexual (se lleva a cabo una hipervisibilización del cuerpo de las mujeres como objetos de venta u objetos sexuales, se la cosifica). Todas estas imágenes que explícitamente invaden sobre lo implícito de la subjetividad de una cultura generan que la mujer sea puesta en una posición de inferioridad de subordinación de dominación. Con esto, se refuerzan las relaciones dicotómicas, la cualidad, el antagonismo entre los sexos.

No obstante, Bourdieu (1998) define la violencia simbólica como “la forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad”. Este autor concibe a los seres humanos como entes con capacidad de intervenir, tanto individual como colectivamente; todos los seres humanos tenemos siempre una mínima capacidad de actuar (dicho de otro modo: donde hay poder, hay resistencia). Por otro lado, en relación al concepto de complicidad, el autor determina que ésta puede ser consciente o inconsciente.



**Figura 19.** Campaña publicitaria de Dolce&Gabbana (2007)

Este recurrente y polémico anuncio de Dolce&Gabbana es un ejemplo de violencia simbólica. Se presenta una situación de dominación masculina frente a la mujer, que deja entrever incluso un acto de violación. En este contexto, la forma de violencia es

evidente, el agente social sobre el que se ejerce son las mujeres, y su complicidad es inconsciente cuando se consumen productos de la marca independientemente de la simpatía que se haya sentido con esta imagen. Esto es sólo un ejemplo, que puede evidenciarse a través de otras marcas y anuncios.

Desde las escuelas, por supuesto, debe abordarse la violencia simbólica como elemento presente en la cultura visual y los medios de comunicación de masas; es responsabilidad de maestras y maestros visibilizar y criticar los procesos de naturalización desiguales y violentos que se crean en torno a la mujer y su cuerpo, para empezar a producir situaciones de desnaturalización. En relación a esto, destacar cómo, según presenta De Lorenzo (2012), la erradicación de la violencia simbólica es un proceso largo que requiere del cambio de las prácticas: sólo cuando éstas empiecen a ser diferentes, empezarán a cambiar las representaciones.

### **1.5. Micronarrativa o revolución simbólica**

La cultura visual, así como los medios de comunicación, son dos herramientas de las que se sirve el sistema capitalista, patriarcal y androcéntrico<sup>28</sup> en el que vivimos para reproducir aquellos elementos (necesidad de consumo, estereotipos, desigualdad de género, etc.) que aseguran su pervivencia, como se ha venido viendo; sin embargo, ¿podemos servirnos de esas mismas herramientas para cuestionar cuanto se nos impone, destruirlo y transformarlo? Por supuesto, se puede, y el modo es a través de la micronarrativa o revolución simbólica<sup>29</sup>, que responden a la violencia simbólica y a otras formas de imposición de deseos y necesidades.

---

<sup>28</sup> Definición, según la RAE: (*Androcentrismo*) *Visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino.*

<sup>29</sup> Concepto desarrollado por Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama  
Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

En primer lugar, Acaso (2006) desarrolla el concepto de metanarrativa visual, que engloba el “conjunto de relatos emitidos por los que ostentan el poder a través del lenguaje visual”. Esta metanarrativa, sin duda, se desarrolla en las diferentes formas de cultura visual y responde a los intereses relacionados con, como especifica Acaso (2006), impedir que los individuos creen sus propias opiniones sobre cuanto ocurre en la realidad, lograr que el espectador no piense en los verdaderos problemas al estar distraído por cuanto se ofrece en la televisión principalmente y, por último, modelar la identidad del individuo, aspecto que viene desarrollándose a lo largo de este proyecto.



**Figura 20.** Imagen de Cristiano Ronaldo para Armani (izquierda) e imagen de la anti-campaña desarrollada por el diario The Sun (derecha)

No obstante, “las metanarraciones visuales encuentran oposición en las micronarrativas visuales<sup>30</sup>, que se podrían definir como el discurso que los grupos oprimidos por el poder formulan a través del lenguaje visual” (Acaso, 2006, p.31), es decir, la segunda imagen en la figura 20. Ante la imposición de un modelo concreto de masculinidad, se responde con un modelo real de hombre.

La intención de la micronarrativa, como subraya Acaso (2006), es hacernos reflexionar y que seamos nosotros mismos, individuos libres, quienes juzguemos lo que ocurre en el mundo; asimismo, “su intención es producir la rotura de los estereotipos fomentando la diversidad visual” (Acaso, 2006, p.38).

<sup>30</sup> Acaso (2006) propone el método MELIR (Método de Lectura de las Imágenes que nos Rodean) realmente útil para el adulto y para dirigir en el aula la lectura de imágenes, siendo necesaria su adaptación al nivel del alumnado.

Si desde la escuela deben ofrecerse diversidad de referentes visuales, ¿qué mejores referentes que los que se construyen como micronarrativa, como respuesta a la macronarrativa omnipresente? Esta revolución simbólica o micronarrativa visual puede desarrollarse asimismo desde la misma escuela, en el área de Educación Artística (puesto que es ésta la que abarca el lenguaje visual), desde la perspectiva reconstruccionista de la escuela, anteriormente mencionada. Así, ya no sólo se trata de tomar la micronarrativa como referente, sino de crear micronarrativas visuales, nuevos referentes visuales, nueva cultura visual.

### **1.6. Coeducación**

Junto con el tratamiento de la macronarrativa y micronarrativa visual, en la lucha contra la desigualdad de género es necesario reenfocar la educación y abordarla desde la coeducación de manera real. Sólo hay una forma de entender la escuela y la educación de niñas y niños si queremos educarlos desde una mirada igualitaria, y esa forma es la coeducativa.

Así, la coeducación<sup>31</sup> corresponde a “un modelo de escuela que integre los valores, experiencias, vivencias y aportaciones que puedan presentar ambos sexos<sup>32</sup>, fomentando sus aspectos positivos y corrigiendo las actuaciones negativas que se puedan observar en la perpetuación de roles y estereotipos que generen desigualdad y jerarquía” (Sánchez e Iglesias, 2008, p.144). La integración de estos aspectos se realiza en parte a través del currículum oculto, del que se ha hablado al inicio del proyecto; así, en una escuela o contexto escolar coeducativo, es esencial reflexionar sobre la propia práctica docente y visibilizar el currículum oculto.

---

<sup>31</sup> Definida por la RAE como *Educación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos*, la coeducación no es un sinónimo de escuela mixta (escuela a la que se refiere la RAE), va más allá, se basa “en la intervención específica para evitar las discriminaciones de género, tanto explícitas como implícitas (Sánchez e Iglesias, 2008, p.144).

<sup>32</sup> Sin embargo, ¿dónde situaríamos a niños y niñas transgénero, un fenómeno que se visibiliza socialmente cada vez más, a través de programas televisivos e informativos de noticias?  
Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa



Sin duda, una escuela coeducativa, que busca “erradicar la educación sexista que hasta el momento se viene llevando a cabo en los centros educativos, al mismo tiempo que pretende la eliminación de las desigualdades de género y la eliminación de las jerarquías de género que se establecen en relación a la diferente valoración de la significación femenino/masculino [así como] preparar a los individuos tanto para el ámbito privado-doméstico como para el público” (Sánchez e Iglesias, 2008, p.144), es el ideal que al menos en la teoría pretende toda escuela pública. Sin embargo, ¿qué ocurre en la práctica? ¿Se desarrollan prácticas coeducativas dentro de las dinámicas de aula, son parte de la filosofía de las escuelas, o simplemente no se dan en la realidad?

Para conocer un hecho escolar real en materia de coeducación, presento la investigación que he llevado a cabo en relación a este ámbito en el colegio en que he desarrollado mi último período de prácticas, el C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra.

## 2. PUNTO DE PARTIDA: REALIDAD DEL COLEGIO DE PRÁCTICAS

Partiendo del contexto concreto del colegio en que he realizado mi último practicum (C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra), más específicamente del 3º curso de Educación Primaria, he considerado interesante extraer información del alumnado y profesorado del mencionado curso para valorar la viabilidad de desarrollar una propuesta didáctica dirigida a trabajar el género a través de la cultura visual en la etapa de Educación Primaria.

En este contexto, aunque existe material<sup>33</sup> muy interesante en cuanto a la identificación de sexismo en el contexto escolar y familiar, mis observaciones se basan en dinámicas de aula y situaciones espontáneas surgidas en mi período en la escuela; así, no he llevado a cabo una investigación rigurosa puesto que pretendo servirme del contexto escolar de este colegio como punto de referencia, no como ámbito concreto sobre el que desarrollar una propuesta didáctica adaptada a las necesidades concretas que pudiesen presentarse.

De cualquier modo, las fuentes de información de las que me he servido me han permitido establecer mi primer punto de apoyo o referencia; éstas fuentes han sido, por un lado, las entrevistas realizadas al profesorado que ejerce docencia sobre esta muestra de niños y niñas, para conocer si sus prácticas educativas están dirigidas desde una perspectiva de género, si la temática está presente en las aulas, así como para valorar si fuese necesario trabajar con una propuesta como la que planteo; por otro lado, me sirvo de las observaciones diarias personales del alumnado, para atender a las relaciones entre alumnado del mismo y distinto sexo, sus actitudes y comportamientos, así como comentarios, todos ellos desde una perspectiva de

---

<sup>33</sup> Véanse:

García, A.M., Lomas, C., Concepción, G., Muñiz, B., Balbuena, A., Villaverde, M.J. & Álvarez, M.A. (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*. Disponible en <http://web.educastur.princast.es/cpr/gijon/recursos/coeducacion/matsex/publicacion.pdf>

Subirats, M. & Tomé, A. (2007). El sexismo en el espacio. Análisis y transformación. En Subirats, M. & Tomé, A., *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación* (2ª ed., pp.97-144). España: Octaedro.

género<sup>34</sup>; y, por último, me he servido de unas encuestas realizadas al alumnado que, como se explicará más adelante, se desarrollaron en el marco de una idea que finalmente no he llevado a cabo, mas me he servido de la información que éstas me han aportado.

De este modo, las reflexiones resultantes de estas tres fuentes de información han sido decisivas en el diseño de mi propuesta didáctica (y posterior decisión de considerar el marco teórico como documento complementario a ésta), por lo que considero oportuno abordarlas en el presente proyecto. A través de dichas fuentes he obtenido datos y argumentos que me han servido, por un lado, para afirmar la necesidad de trabajar esta temática en las aulas; por otro, para manifestar la falta de formación del profesorado en materia coeducativa y, en última instancia, para diseñar y detallar los aspectos a incluir en la propuesta didáctica que en este proyecto se presenta.

### **2.1. Fuente de información 1: Entrevistas realizadas al profesorado de 3º de Primaria**

Tomando en consideración cómo el papel del profesorado es relevante en el proceso de socialización que corresponde a la escuela, he decidido entrevistar al profesorado que ejerce docencia sobre la muestra de alumnado de 3º de Primaria con que he trabajado. Las preguntas de investigación a las que me he propuesto responder con estas entrevistas son:

1. ¿Dispone el profesorado de formación en coeducación o perspectiva de género?
2. ¿Es la temática del género tratada en las aulas? ¿De qué modo?
3. ¿Se presenta una necesidad de tratar el tema, pudiendo ser viable una propuesta didáctica como la que diseño?

---

<sup>34</sup>"La perspectiva de género es una forma de ver el mundo y de enfrentarse a él, sensible ante las desigualdades de género y que las ve como construcciones sociales que podemos cambiar" ("Fórmulas para la igualdad," s.f., p.10)

Para dar respuesta a estas preguntas, así, el profesorado ha sido entrevistado a través de unas cuestiones formuladas en formato papel, entregadas al mismo y recogidas días más tarde. En total, he propuesto esta entrevista a 6 profesoras y 1 profesor, de los cuales todos ellos la han contestado<sup>35</sup>. Las reacciones a mi petición han sido diversas. La mayor parte de ellos ha reaccionado con sorpresa a la temática de las preguntas formuladas. Ha habido profesorado que se ha mostrado interesado en ofrecerme las mejores respuestas que pudiera y, profesorado que, sin embargo, me ha mostrado su dificultad por responder. Asimismo, dos maestras me comentaron, aunque en tono de humor, que la pregunta “Como docente, ¿tratas de igual manera a alumnas y alumnos?” les resultaba algo ofensiva. Sin embargo, ante este posible pensamiento, quisiera aclarar cómo mi intención, a través de esta cuestión, no era la de obtener una respuesta concreta por su parte, sino la de hacer al profesorado cuestionarse si realmente tratan de igual manera a niños y a niñas, antes de responder un automático “sí”. En este sentido, una de estas profesoras hizo alusión al hecho de que no era algo que se hubiese cuestionado antes, puesto que tenía interiorizado un trato igualitario para ambos sexos. Ante esto, no puedo sino subrayar la importancia de reflexionar sobre la propia práctica docente, como se tratará más adelante.

De cualquier modo, la sensación general que he recibido ha sido de inseguridad, de intromisión por mi parte en un ámbito en el que el profesorado no se siente cómodo. De este modo procedo a exponer la información que he obtenido a través de las entrevistas, dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas previamente.

#### *2.1.1. Pregunta de investigación 1: ¿Dispone el profesorado de formación en coeducación o perspectiva de género?*

Cinco de las siete maestras afirma sí disponer de formación, mas no especifican el nombre del curso, quién lo impartía, número de horas o cualquier otro detalle relevante (únicamente una maestra detalla el nombre de los cursos).

---

<sup>35</sup> Ver entrevistas contestadas por el profesorado en anexo I  
Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

En relación a este aspecto, destacar cómo “la sensibilización y formación en género del profesorado supone un aspecto clave en los procesos de cambio educativo en esta materia, ya que ha de asumir un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus hábitos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado [...] generando espacios de diálogo y debate en el seno de las comunidades educativas que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos para hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres (García-Pérez et al., 2011)” (García, Sala, Rodríguez & Sabuco, 2013, p.272).

Así, se entiende la importancia de tener en las escuelas un equipo docente formado en esta materia, para poder hacer real una práctica docente igualitaria, más allá de las mejores intenciones del profesorado. Sólo abriendo los ojos al verdadero hecho de nuestro gran impacto en niños y niñas y de la necesidad de coeducar a un alumnado bombardeado diariamente por sexismo, podremos valorar la relevancia de seguir formándonos durante el resto de nuestro futuro docente.

Por otro lado, en relación de nuevo a las entrevistas realizadas al profesorado de 3º curso de Primaria, una maestra detalla cómo no ha recibido formación específica en los planes de estudio en magisterio ni en ningún curso del CAP (Centro de Apoyo al Profesorado), matizando que desconoce si en algún momento se han ofertado cursos relacionados con la coeducación o igualdad de género. Por ello, he decidido investigar si el CAP oferta cursos en relación al tema, así como otras instituciones u organizaciones que sí dispongan una oferta de este tipo. Así, he encontrado diversos talleres y cursos, como los que a continuación expongo como muestra de la oferta real de cursos; son sólo algunos ejemplos.

En primer lugar, en relación con la Formación Continua del Profesorado en Navarra<sup>36</sup>, existen tres principales centros o programas que desarrollan actividades para el profesorado, en el marco de las 35 horas anuales de formación obligatoria, que son: los CAP (responsables de la organización y desarrollo de las actividades previstas en su

---

<sup>36</sup> Leer más en:

[http://formacionprofesorado.educacion.navarra.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=121&Itemid=359&lang=es](http://formacionprofesorado.educacion.navarra.es/index.php?option=com_content&view=article&id=121&Itemid=359&lang=es)

zona de influencia: Estella, Lekaroz, Pamplona, Tafalla o Tudela), el EIBZ (Euskararen Irakaskuntzarako Baliabide Zentroa; responsable de la organización y desarrollo de la formación en euskera) y el PNTE (Programa de Nuevas Tecnologías en Educación; responsable de la organización y desarrollo de la formación a distancia).

De éstos (CAP y PNTE, puesto que se ofertan en castellano y por lo tanto son accesibles a todo el profesorado), he observado minuciosamente la oferta de actividades y cursos en busca de alguno relacionado con la coeducación o la perspectiva de género, mas sólo he encontrado un curso, convocado por el CAP para el presente año, que presenta cierta relación con la temática a través de parte de su contenido:

- *Educación emocional y de la afectividad en las relaciones entre iguales*<sup>37</sup>, se impartirá por el CAP a finales de 2014. Es el único curso que convoca el CAP para el presente año relacionado con el género. Parte del contenido que puede relacionado con el tema que nos compete es:
  - *Vocabulario, lenguaje y actitudes en las relaciones entre iguales*
  - *Afectividad y relaciones entre chicos y chicas en la edad escolar*

Sin embargo, aunque no enmarcado en la Formación Continua del Profesorado, la Escuela Virtual de la Igualdad<sup>38</sup> ofrece cursos gratuitos dirigidos a personas interesadas en la formación en materia de igualdad de oportunidades. De entre los cursos que se ofertan en su página web, he considerado como el más adecuado al contexto educativo, el siguiente:

- *Sensibilización en igualdad de oportunidades*, ofertado por la Escuela Virtual de Igualdad para el 4º trimestre de 2014

---

<sup>37</sup> Leer más en

[http://formacionprofesorado.educacion.navarra.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2543-pamplona-navarra-taller-en-centro-educacion-emocional-y-de-la-afectividad-en-las-relaciones-entre-iguales-ikastetxeko-tailerra&catid=38-formacion&lang=es&Itemid=376](http://formacionprofesorado.educacion.navarra.es/index.php?option=com_content&view=article&id=2543-pamplona-navarra-taller-en-centro-educacion-emocional-y-de-la-afectividad-en-las-relaciones-entre-iguales-ikastetxeko-tailerra&catid=38-formacion&lang=es&Itemid=376)

<sup>38</sup> Leer más en <http://www.escuelavirtualigualdad.es/index.php>

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

Por otro lado, he podido acceder a diferentes ofertas de cursos y títulos relacionados directamente con el tema de género, aunque estos no están sujetos a subvención pública como los ofertados por CAP, EIBZ y PNTE, o gratuitos como el de la Escuela Virtual de la Igualdad. Por el contrario, la selección de cursos que a continuación se exponen supone un coste económico que corre a cargo del profesorado (o personas que, sin serlo, cumplan los requisitos que cada uno de ellos determinan):

- *En Igualdad y Género. Formación de Agentes de Igualdad*<sup>39</sup>, ofertado por la UNED para el curso 2013/2014 y que abarca los títulos:
  - *Evaluación del Impacto de Género: Formación de Agentes de Igualdad* (Título de Experto Universitario)
  - *Igualdad de Mujeres y Hombres: Formación de Agentes de Igualdad* (Diploma de Especialización)
  - *Igualdad y No Discriminación: Formación de Agentes de Igualdad* (Diploma de Especialización/Título de Máster)
- *Los Malos Tratos y la Violencia de Género. Una Visión Multidisciplinar*<sup>40</sup> (Diploma de Experto Profesional), ofertado por la UNED para el curso 2013/2014
- *Formación de Formadores y Formadoras en Igualdad de Género*<sup>41</sup>, ofertado por la UNED para el curso 2013/2014 y que abarca los títulos:
  - *Capacitación para el Desarrollo de Programas, Proyectos y Acciones Formativas en Igualdad de Género* (Título de Experto Universitario)
  - *Educación en Igualdad* (Título de Experto Universitario)
  - *Planificación, Diseño Curricular y Metodologías en Formación para la Igualdad* (Título de Experto Universitario)
  - *Formación de Formadores y Formadoras en Igualdad de Género* (Título de Máster)
- *Título propio de Experto en Género*<sup>42</sup>, ofertado por la Universidad Pública de Navarra para el curso 2013/2014

<sup>39</sup>Leer más en [http://formacionpermanente.fundacion.uned.es/tp\\_actividad/idactividad/6349](http://formacionpermanente.fundacion.uned.es/tp_actividad/idactividad/6349)

<sup>40</sup>Leer más en [http://formacionpermanente.uned.es/tp\\_actividad/idactividad/6312](http://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/6312)

<sup>41</sup>Leer más en [http://formacionpermanente.uned.es/tp\\_actividad/idactividad/6440](http://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/6440)

- *Máster Europeo en Educación Sexual y Género*<sup>43</sup>, ofertado por FPP (Formación Permanente del Profesorado). Es un curso online de 700 horas de duración.

Esta oferta es solo una muestra de la existencia de múltiples cursos relacionados con el tema, a los que el profesorado tiene acceso. Desde luego, si existe una carencia de formación en coeducación desde la misma preparación universitaria, a través de estos cursos el profesorado sí puede formarse en este tema, siempre siendo necesario su interés personal, al no ser obligatorios.

No obstante, el CAP, en su Plan de Formación 2014/2015<sup>44</sup>, lleva a cabo una recogida de detección de necesidades en los centros escolares, para la cual los equipos directivos y responsables de formación de los centros pueden solicitar actividades de formación de acuerdo con las necesidades de las escuelas, el plan de mejora, etc., o de acuerdo con las necesidades individuales del profesorado. Esto quiere decir que el profesorado interesado en formarse en coeducación y perspectiva de género tiene en su mano solicitar a su equipo directivo que realice una petición al CAP de este tipo. Así, el hecho de que en este caso desde el CAP se fomenten cursos de esta índole depende, en cierta medida, del grado de interés del profesorado o equipo directivo. Así, se puede afirmar cómo si no existe una oferta es porque no existe una demanda.

En relación a esta falta de demanda, es importante destacar cómo, “como docentes, interesarse por la cuestión de género significa asegurar que la escuela cumpla con su función educativa siendo capaz de promover personas críticas, autónomas, con posibilidad de tomar decisiones; [...] significa trabajar en la construcción de centros democráticos y, por tanto, obliga a situar en el núcleo de nuestras propuestas la coeducación, por ser ingrediente indispensable de la justicia social” (Sánchez e Iglesias, 2008, p.144). Entonces, ¿cuál es el motivo por el cual no se encaminan las prácticas educativas bajo una perspectiva de género?

---

<sup>42</sup>Leer más en <http://www.unavarra.es/estudios/posgrado/titulos-propios-y-formacion-continua/informacion-general/titulos-propios/titulo-propio-de-experto-en-genero>

<sup>43</sup>Leer más en <http://www.formacionpermanentedelprofesorado.es/Master-Europeo-Educacion-Sexual-Genero#contenidoTitulacion-tab>

<sup>44</sup>Leer más en [http://formacionprofesorado.educacion.navarra.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2575&Itemid=454&lang=es](http://formacionprofesorado.educacion.navarra.es/index.php?option=com_content&view=article&id=2575&Itemid=454&lang=es)



### *2.1.2. Pregunta de investigación 2: ¿Es la temática del género tratada en las aulas? ¿De qué modo?*

A través de las entrevistas realizadas al profesorado he podido ver cómo, aparte de que no existe una clase específica en que se trate el tema del género, tampoco se crea un espacio concreto en la dinámica del curso para tratar este tema. Los únicos momentos en que se aborda es cuando surge una situación relacionada con la temática, como una pelea entre un niño y una niña o la lectura de un texto que presente profesiones estereotipadas, por ejemplo.

Desde luego, “introducir la perspectiva de género en el trabajo diario no es fácil, obliga a buscar espacios y tiempos para la reflexión, para el debate, para la innovación” (Sánchez & Iglesias, 2008, p.145). Este hecho puede justificar esta realidad escolar, la inexistencia de espacio y tiempo concreto para tratar el género o introducir esta perspectiva, puesto que cuando maestras y maestros son preguntados por la relevancia (o no) de abordar esta temática, todas están de acuerdo en la necesidad de tratar el género y la desigualdad en las aulas.

En este sentido, “la escuela debe ofrecer alternativas al sexismo existente en la sociedad, debe ser una escuela justa y, por lo tanto, coeducativa; debe aplicar la perspectiva de género en las acciones diarias del centro. Para aplicar esa perspectiva, antes, evidentemente, hay que tenerla” (Moreno Llaneza, 2006, párr.5), con lo que volvemos al tema de la formación y al interés personal necesario por parte del profesorado para impulsar esta búsqueda de formación y, en casos como el del CAP, el mismo fomento de estos cursos.

Por otro lado, en cuestión de prácticas coeducativas, sólo presenciando la docencia del profesorado (bajo una perspectiva de género) podríamos determinar si realmente el enfoque es éste. Así, no hay pregunta ni respuesta que muestren esta realidad, únicamente la visualización del modo de ejercer la docencia. En este sentido, cada cual es responsable de autoevaluarse como docente, de reflexionar sobre su visión del alumnado, su práctica educativa y el modo en que puede mejorarla para alcanzar unos objetivos coeducativos.

Así, por un lado, la escuela actual necesita un profesorado comprometido con este tema para que lo incluya en sus objetivos y, por otro, un profesorado también capaz de reflexionar y autoevaluarse constantemente, poniendo medios para optimizar su docencia. De hecho, uno de los pasos hacia la coeducación es la reflexión sobre la propia práctica docente (y la del centro); es necesario dedicar un tiempo a pensar en los estereotipos que maestros y maestras tienen, y la forma en que los transmite para, a través de toda esta reflexión, pasar a la consciencia aquello que se lleva a cabo de forma inconsciente (“Coeducamos. Sensibilización,” 2007). No obstante, ¿qué significa o implica reflexionar sobre la práctica docente?

Según Perrenoud (2004), en un momento u otro cualquier persona puede reflexionar sobre las acciones que lleva a cabo sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Así, no es lo mismo hablar de una reflexión episódica en el quehacer de cada uno que de una postura reflexiva del profesional. Con ello, “para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente” (Perrenoud, 2004, p.13). De este modo, entendiendo cómo la perspectiva de género debiera estar presente en todas y cada una de las prácticas educativas que se llevan a cabo diariamente, la reflexión docente no puede limitarse a un momento concreto. Por el contrario, ésta debe ser continua, para que el docente pueda verificar (una vez la intención es coeducar) si realmente sus prácticas se ajustan a sus intenciones coeducativas en todas las intervenciones que lleva a cabo, pudiendo si no es así redirigir cuanto no esté desarrollando de forma consecuente con respecto a sus objetivos. Por supuesto, este practicante reflexivo no debe ser únicamente aquel que ya tiene unos objetivos coeducativos, sino también aquel que necesita de esta reflexión para analizar si sus prácticas lo son, pudiendo éstas requerir de un enfoque como el que venimos desarrollando.

No obstante, en este contexto quisiera detenerme en el concepto de currículum oculto (desarrollado en el marco teórico), al que una de las maestras hace referencia afirmando que objetivos y contenidos coeducativos siempre están presentes en su currículum oculto.

En primer lugar, y “considerado desde la coeducación, el curriculum oculto hace referencia a la discriminación de género que en la actualidad [...] persiste en prácticas escolares que cuentan con gran poder para conformar dicotómicamente las identidades de género. Esta realidad escolar se convierte en un potente freno para la acción educativa antisexista” (Sánchez e Iglesias, 2008, p.127), con lo que es necesario dar la importancia necesaria a la reflexión sobre la propia práctica docente, de la que se ha hablado anteriormente. De hecho, como subrayan Sánchez e Iglesias (2008), no será hasta que el profesorado entienda como cuestión inapelable el cuestionamiento de la propia práctica docente, cuando será posible un cambio de modelo en la práctica educativa.

En este contexto es necesario tener en mente cómo “la posibilidad transformadora de la escuela se encuentra, entre otras muchas acciones, en visibilizar lo que se plantea como invisible en el currículum. Dos son las acciones en las que hay que poner especial atención: por un lado los contenidos educativos que se transmiten en el aula y por otro lado los procesos de relación que allí se desarrollan” (Sánchez e Iglesias, 2008, p.133). Los primeros, en su mayoría, se presentan desde el androcentrismo, a través de un uso sexista del lenguaje y una invisibilización de la mujer en múltiples campos, como la ciencia o la historia. Los segundos, del mismo modo, se construyen de un modo desigual en torno a niños y niñas. Por evidenciar un ejemplo, puede destacarse cómo una maestra de las entrevistadas, a la pregunta “En alguna ocasión, ¿has hablado de forma explícita con tu alumnado sobre la desigualdad de género presente en nuestra sociedad? ¿Consideras que tratar esta temática es relevante?”, contesta:

“No he hablado con ellos de forma explícita sobre este tema. Un motivo puede ser por la falta de tiempo, aunque sí que considero que sea una temática relevante a tratar. Mis alumnos, de momento, los niños suelen pelearse con los niños, juegan a peleas. *En caso de que haya peleas entre un chico y una chica, pudiendo éste utilizar su violencia contra ella, les insisto en tratar bien siempre a todos, y más aún si se trata de una chica, nunca utilizando contra ella la fuerza física (que suele ser mayor en el caso de los chicos), explicándoles que no es porque sean más débiles que ellos, sino con el fin de desarrollar en ellos la*

*empatía hacia las chicas, les hago reflexionar sobre si les gustaría que un chico les hiciese lo mismo a sus hermanas (pequeñas), a lo que todos dicen que no les gustaría.”*

Este proceso de relación con las niñas, y con los niños con respecto a las mismas, puede entenderse por parte de ambos como una superprotección de las primeras, que supondrían un desigual trato al alumnado femenino y masculino.

De cualquier forma, “la perspectiva de género está en todas las áreas, [...] debe estar integrada en cualquier asignatura: con la visibilización de las mujeres que han sido importantes en esa área, con el uso de un lenguaje no sexista, con el trato igualitario a alumnas y alumnos, con la ruptura de estereotipos desde el aula, con la no permisividad a la violencia ejercida contra las alumnas, etc.” (Moreno Llaneza, 2006, párr.6). De cualquier modo, es necesario tener en cuenta que el currículum oculto no depende en su totalidad del profesorado, éste también viene dado, como es obvio, por el currículum escolar, los libros de texto, la organización de los espacios, etc.

### *2.1.3. Pregunta de investigación 3: ¿Se presenta una necesidad de tratar el tema, pudiendo ser viable una propuesta didáctica como la que diseño?*

A través de la información que aporta el profesorado he podido conocer cómo no se aborda la temática del género de forma directa, con objetivos y contenidos específicos. Asimismo, entendiendo que se dan situaciones discriminatorias por razón de sexo en el contexto escolar y los espacios de recreo se siguen construyendo de forma androcéntrica (los espacios de juego ocupados por los niños –pistas de fútbol y baloncesto- representan el centro del patio, quedando “los alrededores” para las niñas), puedo entonces afirmar cómo una propuesta didáctica que trabaje el género es necesaria en este contexto (y será siempre beneficioso en cualquier otro). Del mismo modo, entiendo cómo no sólo se trata de que el currículum oculto encaje en un enfoque coeducativo, de que se construya bajo una perspectiva de género continua, sino que también deben explicitarse muchos otros temas al que el alumnado está y

estará diariamente expuesto (desigualdad de género, estereotipos, publicidad sexista, etc.), marco en el que tiene cabida mi propuesta.

## **2.2. Fuente de información 2: Observaciones durante el período de prácticas**

En primer lugar, señalar cómo mi participación en 3º curso de Educación Primaria se ha llevado a cabo en dos de las tres aulas que existen para este nivel. Aunque, como he tratado anteriormente, podría haber realizado un estudio riguroso de la situación con respecto al sexismo en esta muestra de alumnado, he decidido tomar como punto de referencia las observaciones diarias que he llevado a cabo, es decir, cuanto es visible sin realizar ninguna acción concreta, las manifestaciones diarias.

Así, en primer lugar, detallo la organización espacial de niños y niñas en el aula, para posteriormente tratar las relaciones de amistad que se dan entre el alumnado, las diferencias en sus formas de vestir y en sus artículos personales, comentarios o situaciones concretas surgidas en las dinámicas de aula y, finalmente, la elaboración y uso de pulseras de goma como ejemplo anecdótico que me sirve de reflexión.

Para contextualizar al alumnado, destacar cómo su trabajo diario está pensado y estructurado en torno a grupos de trabajo cooperativo formados por niñas y niños, de diferentes nacionalidades y capacidades intelectuales y sociales. De este modo, la heterogeneidad de estos grupos es una realidad en todos estos aspectos, incluido el sexo. Las mesas, para favorecer el trabajo en grupos, se disponen de cuatro en cuatro y, en la medida de lo posible, se procura que no haya sentados de forma contigua niños o niñas del mismo sexo.

“La habilidad de interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos es un aspecto muy importante en el desarrollo infantil. [...]Una adecuada competencia social

en la infancia [...] está asociada con logros escolares y con ajuste personal y social tanto en la infancia como en la vida adulta” (Rivera, M. 2008, p.5). Con esto puede entenderse el beneficio que el trabajo en estos grupos mixtos puede suponer para todos sus miembros, al verse inmersos en un ambiente de trabajo en el que, independientemente de su sexo, se presenta por un lado, según Armanda & Portaencasa (2008) una interdependencia positiva entre sus miembros, todos y todas necesitan de todos los miembros, y todos los miembros son necesitados por el resto; por otro lado, la interacción “cara a cara” propia de este modo de trabajo implica que niñas y niños compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo, discutiendo los diversos puntos de vista de cada miembro. Así, la opinión de ellas es válida, es una más, es visibilizada en el conjunto del grupo. En último lugar, también las habilidades sociales entran en juego, en tanto que los roles que se tomen en el grupo, la gestión de los posibles conflictos, o el ambiente general que se construye, son aspectos que todos los integrantes deben aprender a manejar, asegurando el funcionamiento y la armonía del grupo.

Que todos estos aspectos se desarrollen entre niños y niños, niñas y niñas y, principalmente, entre niñas y niños, promueve que desaparezcan diferencias entre sexos en sus relaciones, al aprender a desarrollar habilidades comunicativas con ambos sexos (con quienes se relacionan habitualmente en los tiempos de recreo y con quienes no), lo que asentará unas bases no discriminatorias en sus presentes relaciones infantiles y, si éstas vienen de la mano de diversas prácticas igualitarias en diferentes ámbitos de su vida, también entonces favorecerá, con seguridad, que esta base permanezca en su futuro adulto.

Con todo esto, queda claro cómo las niñas y niños de 3º curso del C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra se encuentran acostumbrados a trabajar con compañeros y compañeras de distinto sexo, aunque bien es cierto cómo en algunas ocasiones, dentro de grupos concretos, la amistad entre niñas o niños hace que el trabajo no se enriquezca de todos los miembros, al ser las parejas de amistad quienes empujan el grupo (parejas niño-niño/niña-niña, aunque principalmente este dominio aparece desde las parejas niño-niño).

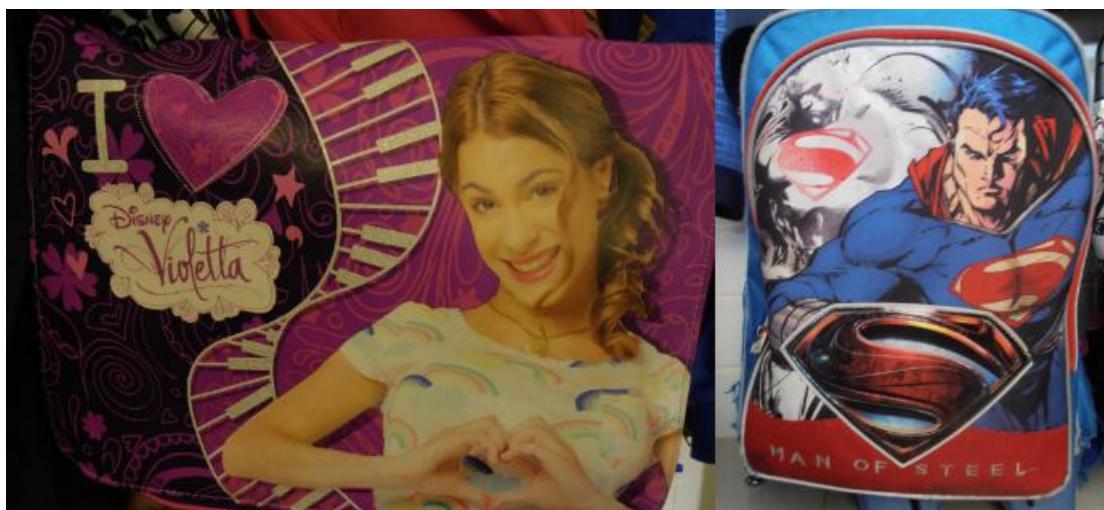
Por otro lado, aunque bien es cierto cómo el alumnado manifiesta buena relación con sus compañeros y compañeras, indistintamente de su sexo, no he observado relaciones íntimas de amistad entre niños y niñas durante mi período de prácticas; al menos no de la intensidad que se evidencian entre niñas o entre niños.

A este respecto, el profesorado en su mayoría hace referencia a que sí existe amistad entre niñas y niños; una maestra, sin embargo, aporta como dato cómo en el sociograma realizado el curso anterior con la idea de reorganizar al alumnado ahora de 3º curso, la mayor parte de niñas elegía a otra niña con la que estar el curso siguiente, y de la misma forma ocurría en el caso de ellos. No obstante, parte del profesorado insiste en la buena relación entre alumnado de distinto sexo, en la que yo también insisto.

Sin embargo, personalmente considero que si estos lazos se presentasen asimismo entre niñas y niños, serían evidentes en diferentes dinámicas de aula, como lo son en el caso de niñas o niños con sus amigos y amigas, respectivamente.

En relación a este vínculo, Gutiérrez (2009) determina cómo en las amistades infantiles los amigos no son seleccionados al azar. Niños y niñas llevan a cabo esta selección basándose en la similitud, principalmente, de edad y género, pesando más el segundo sobre el primero.

A nivel más general, las diferencias que vienen marcadas en su forma de vestir y en sus artículos de papelería son evidentes, y presentan en gran cantidad personajes y elementos de la cultura visual de niñas y niños. En cuanto a la ropa que visten, niños llevan camisetas de personajes masculinos (Supermán, Spiderman, Scooby Doo, Cars, etc.), mientras que las niñas llevan personajes femeninos (Barbie, Monster High, princesas Disney, etc.), además de llevar la mayor parte de las veces algún artículo de color rosa.



**Figura 21.** Mochila de una de las alumnas de 3º de Primaria (izquierda) y mochila de uno de los alumnos de 3º de Primaria (derecha)

En cuanto a las mochilas, las que pertenecen a niñas son en su gran mayoría del mencionado color, conteniendo los mismos personajes citados anteriormente y, en el caso de las mochilas de ellos, los colores principales son el azul y el rojo, y los personajes masculinos vuelven a repetirse. Por último, esta diferencia y estos personajes vuelven a aparecer en cuadernos y estuches, consolidando esta diferenciación desde la misma cultura visual ente “lo que es de niños” y “lo que es de niñas”. Un ejemplo se evidencia a través de las dos mochilas que se presentan en la figura 21, una de una niña y otra de un niño. Las diferencias son evidentes, y responden sin duda a la socialización diferencial que se describía en el marco teórico.

Así, uno de los “estereotipos más conocidos en el mundo del escaparatismo y la publicidad es el de los colores asociados a niñas y niños; el tópico del rosa para ella, el azul para él<sup>45</sup>. El encorsetamiento en cada uno de ellos en función del sexo resulta de por sí una simplificación maniquea que es aprendida y reproducida por las personas adultas y, a su vez, transmitida como valor a las siguientes generaciones” (García Carrera, 2009, p.38).

<sup>45</sup> Ver Imagen 14, en el marco teórico, en el que Fundación Mujeres (s.f.) asocia los colores rosa y azul a las cualidades estereotipadas de género que se transmiten a niñas y niños desde la infancia.  
Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa





**Figura 22.** Anuncio de Lego de 1981<sup>46</sup> (izquierda) y producto de Lego Friends actual (derecha)

Como evidencian estas dos formas de vender un mismo juguete (o una misma idea de juego), todo cuanto es creado para niños y niñas se emplaza en una sociedad de consumo que produce una cultura visual diferenciada para niñas y para niños, con la idea de que cada segmento de mercado consuma la publicidad específica que se crea para ellos y ellas y terminen comprando el producto anunciado. Por ello, “las personas que trabajan en marketing y publicidad, en asesoría de imagen, los y las diseñadores industriales y de moda, etc., [...] utilizan los colores para asociarlos coherentemente al tipo de producto y al público al que quieren llegar. La elección y la etiqueta de cada uno de estos colores tiene, además, una carga de significación completamente imbuida de sexismo” (García Carrera, 2009, p.38). Sin embargo, ya no sólo los colores que se utilizan, sino los roles que se venden. Las imágenes de la cultura visual, constructoras de identidades, crean miradas específicas en niñas y niños, promueven la normalización de la diferenciación de sexos desde el mismo juego, sirviendo de base para todas las manifestaciones visuales sexistas que se irán produciendo de forma progresiva en su desarrollo.

Lego, actualmente, dirige sus productos para niñas o para niños, sirviéndose de unas claves estéticas concretas. Lo mismo ocurre con las prendas de vestir y los artículos de

<sup>46</sup> Leer más en <http://codigoespagueti.com/noticias/anuncio-lego-1981/>

papelería de este alumnado y de la totalidad de niños y niñas de las sociedades industriales. Todo lleva tras de sí una intencionalidad de venta<sup>47</sup> que se sirve de las imágenes de la cultura visual para captar a la infancia y convertirla en consumidora. Así, niños y niñas son concebidos y tratados como un segmento de mercado, como ya se indicó en el marco teórico de este proyecto.

No obstante, “transgredir esa asignación de colores tras la que se esconden significaciones muy obsoletas es una forma activa de reivindicar una sociedad más igualitaria. A esa meta estamos llamadas todas las personas en la medida de que nos sentimos parte de esa nueva sociedad, si bien, en este ámbito, las madres y los padres juegan un papel fundamental, como también lo hace el profesorado de los centros educativos” (García Carrera, 2009, p.38).

Durante mi período de prácticas, por otro lado, he podido asistir a situaciones muy concretas relacionadas con el género y las relaciones entre niñas y niños, que considero relevante mencionar, al ser influyentes en el diseño de mi propuesta didáctica, como ya he comentado anteriormente.

Dentro de la dinámica de grupos cooperativos, protagonista del día a día de estas aulas de 3º de Primaria, surgen ocasiones en que los miembros del grupo se enzarzan en una discusión. Este es el caso de uno de los grupos en que, aunque con humor, niñas y niños discuten por cualquier motivo, atribuyendo la disputa a su guerra “chicas contra chicos” o viceversa, guerra siempre latente.

Así, aunque a nivel general en una actividad cualquiera puede verse a niños y niñas trabajando cooperativamente y sin realizar distinciones en el trato con sus compañeros, he presenciado situaciones como la que a continuación describo:

*En una dinámica concreta, mientras cada grupo trabaja, una niña de uno de los grupos menciona no tener lápiz. Yo, al ver que el resto de componentes del*

---

<sup>47</sup> Para ver más sobre cómo se manipula a la infancia desde la publicidad, ver [http://www.dalealplay.com/videos/Como-la-publicidad-nos-manipula-desde-la-infancia\\_396313](http://www.dalealplay.com/videos/Como-la-publicidad-nos-manipula-desde-la-infancia_396313)  
Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

*grupo no responden inmediatamente a esa necesidad, pregunto si alguien tiene un lápiz de más que poder dejarle, para que pueda seguir trabajando. En ese momento, uno de los niños, responde: “Sí, yo tengo lápiz, pero no para una chica”. Ante tal comentario, mi respuesta fue: “¿Cómo que no para una chica? Si tanto tú como una chica vais a usar el lápiz de la misma manera...”. Su reacción, ninguna. Un gesto de reafirmación de su postura. Al final, le insto a que le deje un lápiz, y no se opone a ello. Ningún miembro del grupo comenta nada ante la situación, ni siquiera la niña que necesita el lápiz.*

En esta ocasión, el alumno estaba llevando a cabo una discriminación por razón de sexo a su compañera. Realmente él no tenía un argumento consolidado para poder mantener su postura ante mi instancia a que le prestara el lápiz a su compañera, por lo que la situación quedó únicamente en los hechos relatados.

Otros comentarios surgidos en el aula cuando se estaba hablando de cómo niños y niñas pueden hacer las mismas cosas, dio pie a que uno de los niños comentara: “Sí, Alexia juega al fútbol”. La profesora matizó que ese comentario no era realmente necesario, pues no tenían que indicarlo como algo sorprendente, sino que tuviera que ser una realidad que aceptaran como totalmente normal. En ese momento, así, aparecieron los roles de género.

En otra ocasión, y en relación a esta misma niña, se acercaron a mí otras dos alumnas para contarme, con exclamación, cómo “¡A Alexia no le gustan los vestidos! ¡Ni el rosa!”, mientras la susodicha dedicaba una cara de repudio a estos dos elementos anteriores. De este modo, aparecían las cualidades estereotipadas de género; era toda una sorpresa que a una chica no le gustara ni este color, ni esta prenda, ambos “de chicas”.

Esta inconsciente asignación por parte de niños y niñas de lo que corresponde a un niño o a una niña, como en estos dos últimos ejemplos las aficiones, la forma de vestir, o los colores, tiene que ver sin duda con los estereotipos de género. Sin embargo, al hilo de esto quisiera hacer referencia a un fenómeno que se viene dando hacia las niñas y que, indudablemente, condiciona el modo en que son tratadas socialmente y

las expectativas que se tienen de, como se evidencia en las niñas sorprendidas por los gustos de Alexia, sus gustos, aficiones o forma de vestir. Este fenómeno al que me refiero es el *princesismo*<sup>48</sup> en que se ven inmersas ellas.



**Figura 23.** Productos diversos en los que aparecen Princesas Disney

Así, miles de productos dirigidos para niñas presentan princesas (fundamentalmente de Disney), las sitúan como modelos, provocan que las niñas se proyecten en ellas. Todo esto sigue, por supuesto, perpetuando estereotipos con respecto a las mujeres. Aunque las niñas ya habrán visto las películas, o leído sus cuentos, conociendo la historia y los papeles de cada personaje, a través de este tipo de imágenes se enfatiza en la mujer bella, cuidadosa, delicada. Las posiciones corporales que presentan las princesas en este tipo de imágenes, por supuesto, apoyan la idea de delicadeza; este tipo de posturas o movimientos corporales, sin duda, se presentan en muchos de los gestos de las niñas de 3º curso. Estas posturas, ni cabe decir, no se presentan en los personajes masculinos de la cultura visual ni, por supuesto, en los niños de este mismo curso.

<sup>48</sup> Este concepto aparece en el artículo

<http://www.elmundo.es/cultura/2014/02/23/5309568222601ddc168b4578.html>  
Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

Además, no sólo es un problema este fenómeno, que condiciona y anula la naturaleza espontánea de las niñas, sino que una vez superado el “momento princesa”, la hipersexualización de las niñas va en aumento<sup>49</sup>.



**Figura 24.** Personajes de la serie televisiva Monster High, dirigida a un público infantil

Aunque ya han aparecido anteriormente en este proyecto, considero éste el mejor ejemplo en relación a la hipersexualización de personajes de televisión, muñecas, etc. a la que las niñas se ven expuestas. Las tres componentes de Monster High que se aportan aparecen maquilladas, vestidas con ropa ajustada, faldas cortas y tacones de gran altura. Sin duda, un atuendo nada propio para niñas. ¿Llevan los superhéroes trajes de este calibre?

Sin embargo, una de las situaciones que más me han llamado la atención, fue la sucedida en una dinámica normal de aula. En un momento en que se habían desviado de la lección que la maestra de castellano estaba trabajando y hablaban con naturalidad a partir de las diversas intervenciones del alumnado, volvió a aparecer el tema de Alexia, la niña a la que no le gustan los vestidos. Entonces, en medio de esa conversación, una de las niñas de clase le dijo a la profesora: “Ana, tú nunca llevas vestidos, ni faldas... ¿Por qué? (La alumna permaneció unos segundos en silencio, pensativa) ¡Aaaay! ¡Te he imaginado con vestido y estarías muy fea!”. En esta ocasión,

<sup>49</sup> Leer más en <http://www.proyecto-kahlo.com/2014/04/las-ninas-bonitas-no-pagan-dinero/>

apareció el machismo en el comentario de la niña, que descalifica a la maestra sirviéndose de la apariencia física.

Así, el asombro de la niña ante la no utilización por parte de la maestra de vestidos y faldas en el contexto escolar, responde del mismo modo a un estereotipo. La maestra, por ser mujer, debería en alguna ocasión llevar este tipo de prendas, según evidencia la pregunta curiosa de la alumna.

Como una observación que me lleva a una reflexión concreta, quisiera evidenciar otra realidad que se ha desarrollado en las aulas de forma indistinta para niños y niñas: las pulseras de gomas<sup>50</sup>, que tanto ellos como ellas llevaban en muñecas, cuellos y dedos en grandes cantidades. Me resultó curioso cómo, a pesar de que siempre que he visto en comercios packs o productos para elaborar pulseras o demás abalorios éstos se dirigían a un público claramente femenino, en esta ocasión, las pulseras de gomas son compradas tanto por niños como por niñas.



**Figura 25.** Ejemplos de productos para la elaboración manual de pulseras y abalorios dirigidos a un público femenino.

No obstante, aunque las bolsas en que vienen las gomas, que yo misma también había visto en establecimientos, presentaban un formato no sexuado, he podido encontrar productos como los mostrados en la anterior imagen para este tipo de pulseras dirigidos a un público exclusivamente femenino.

<sup>50</sup> Leer noticia sobre el boom de estas pulseras en <http://blogs.elpais.com/mamas-papas/2014/04/la-fiebre-de-las-pulseras-de-goma.html>





**Figura 26.** Ejemplos de bolsas de gomas para la elaboración de pulseras que no se dirigen a un sexo concreto.



**Figura 27.** Ejemplos de artículos para la elaboración de las mismas pulseras, con las mismas gomas, que sí se dirigen a un público concreto, el femenino.

Si esta comercialización sexista (figura 27) termina ocupando más espacios que la que no lo es (figura 26), ¿continuará el público masculino comprando estas gomas, aunque en su formato de venta aparezca una niña? ¿Se tornará esta actividad, desarrollada por niños y niñas indistintamente, sólo “de chicas”?

### 2.3. Fuente de información 3 (extra): Encuestas realizadas al alumnado de 3º de Primaria

En primer lugar, destacar cómo, tal y como he mencionado en la sección *Antecedentes*, *objetivos* y *cuestiones*, el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado se ha constituido como un proceso de aprendizaje en el cual he ido adaptando mis ideas en función de diversos factores. Así, mi idea inicial era ejecutar mi propuesta didáctica en el aula, para lo cual llevé a cabo unas encuestas al alumnado<sup>51</sup> que pretendía me sirviesen de

<sup>51</sup> Ver encuestas contestadas por el alumnado en Anexo II

referente en su diseño. Sin embargo, mi pretensión y la línea de mi propuesta variaron, y la encuesta dejó de encajar en mi nueva idea. No obstante, he considerado que aun y todo puede ofrecerme ideas interesantes a tener en consideración para el proyecto que finalmente estoy desarrollando.

En primer lugar, destacar cómo todo el alumnado evidencia comprender el concepto “imagen”, y determinan cómo pueden verse imágenes desde en cámaras de fotos, hasta en los sueños, pasando por escenarios paisajísticos o pósters. Así, aparece la omnipresencia de las imágenes. Todo cuanto vemos, como es obvio, son imágenes, y así evidencia entenderlo el alumnado encuestado.

Posteriormente, las encuestas me han aportado una información que presuponía: el alumnado se encuentra muy vinculado a las nuevas tecnologías. Hacen continua referencia a la televisión, el ordenador, Internet, móviles, Ipads o tablets. Sin embargo, de estos elementos el más mencionado es sin duda la televisión. En este sentido, Contreras (s.f.) afirma cómo la omnipresencia y las características tan atractivas y seductoras de la televisión han provocado una desconexión entre la escuela y los niños y niñas, convirtiéndose ésta, según numerosos sociólogos, en un agente socializador que puede llegar a sustituir a otros agentes más tradicionales, como la escuela o la familia.

En este sentido, no podemos obviar cómo la televisión acoge a la publicidad y diferentes formas de comunicación, que se constituyen como uno de los más poderosos agentes de desigualdad (como se ha tratado en el marco teórico). En este sentido, es necesario ser conscientes de cómo la publicidad que nosotros y nosotras vemos como personas adultas, alarmándonos si las miramos desde una perspectiva de género, son entendidas por niñas y niños como algo normal. Si no les enseñamos a desnormalizar, la normalización ocurre sin más.

Asimismo, en el contexto de este medio de comunicación, la televisión, con un sinfín de series y programadas dirigidos a un público infantil cabe, en primer lugar cuestionarse qué cuentan estas series, qué roles reproducen, a quién visibilizan y a quién invisibilizan.



Por otro lado, destacar cómo a pesar de la amplia oferta “infantil”, a través de las encuestas aparecen series y programas que no se dirigen a éste público, es decir, que pueden no estar cuidando el lenguaje y las imágenes que emiten porque su público no es éste.

Por último, a través de la última de las preguntas planteadas en la encuesta, “Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser?”, destacar cómo ellas siempre hacen referencia a mujeres, la mayor parte de ellas asociadas a la belleza o profesiones “de mujeres” y ellos, por su parte, hacen siempre referencia a hombres, bien futbolistas o bien superhéroes, en su mayor parte. Así, como se ha visto en el marco teórico, niñas y niños se proyectan sobre las personas de su mismo sexo, en pos de sentirse parte de este grupo, de sentirse identificado con sus miembros (mujeres u hombres).

Esto implica, como es obvio, que cuando niñas y niños se proyectan en otra persona, limitan las posibilidades a aquellas personas que sean de su mismo sexo. Esta distinción no la hacen con la edad, por ejemplo, pero sí con el sexo. Esto evidencia la diferenciación tan acentuada que hemos permitido que se establezca entre mujeres y hombres, y no así entre personas de ojos claros y ojos oscuros; así, hemos provocado que niñas y niños se vean limitados a admirar características concretas siempre que las presenten personas de su mismo sexo, en vez de favorecer que las características que admiran puedan encontrarlas tanto en mujeres como en hombres.

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Sin duda, la temática del género no es abordada en las aulas de Educación Primaria del mismo modo en que se trata, por ejemplo, la resolución de problemas en matemáticas. La importancia que se concede a cada uno de estos dos aspectos, simplemente no puede ni compararse.

Sin embargo, ¿cuál es su presencia en el currículum escolar? Si se atiende al marco de la LOE, el Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, éste establece como uno de los objetivos de este período educativo: “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”. Sin embargo, ¿ajusta la escuela sus prácticas educativas para la consecución de este objetivo? ¿Cuáles son las herramientas de las que se sirve para crear una actitud contraria a los estereotipos sexistas?

Aunque cabría investigar si durante los años en que la LOE ha estado vigente realmente se ha alcanzado tal objetivo para todo el alumnado, esta ley va a ser sustituida por la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, desarrollada por el Partido Popular. No cabe sino esperar a su concreción en Navarra y en el resto de comunidades para valorar en qué medida el tratamiento del género y la desigualdad de género están presentes en esta nueva ley.

#### **3.1. Consideraciones generales**

En el presente apartado se presenta así la propuesta didáctica dirigida a tratar el género a través de la cultura visual. Se construye en torno a tres bloques específicos: la creación de un nuevo ser, la creación de un nuevo género, la creación del antihéroe/antiheroína.

Los bloques de contenido que se han escogido responden a los aspectos que directamente ejercen más influencia durante la etapa de Educación Primaria sobre el alumnado: el sexo y el género como categorías de identificación y las cualidades, roles y expectativas estereotipadas de género.

Para cada bloque se ofrece un mapa de imágenes distinto en el que se ofrecen diversas imágenes de la cultura visual. En estos mapas me sirvo de la relación dicotómica desarrollada por Acaso (2006), tratada en el marco teórico, entre metanarrativa visual y micronarrativa visual. Así, en el conjunto de imágenes de la cultura visual (enmarcadas en un recuadro violeta) que se proponen para cada bloque, se especifican las que corresponden a la metanarrativa (encuadradas en verde y situadas en la periferia) y aquellas que responden a la micronarrativa (contenidas en una flecha naranja central). Esta flecha aparece dirigida hacia el concepto *cultura visual* evidenciando cómo surgen como respuesta a imágenes de esa misma cultura visual, concretamente a las metanarraciones visuales.

Del mismo modo, entre las diversas imágenes se presentan una serie de vínculos; son sólo algunos posibles, puesto que cada persona determinará los que propiamente establece, pudiendo coincidir con éstos o no. Pretenden fundamentalmente generar ideas en quien las observe.

Así, del mismo modo que las imágenes de la macronarrativa no se producen de forma aislada en la sociedad, sino que éstas siempre se ven respaldadas por otra ingente cantidad que apoya sus mensajes implícitos, las imágenes que se presentan en esta propuesta<sup>52</sup> (de ambas narrativas visuales) lo hacen también acompañadas de otras que respaldan o cuestionan los mensajes de la metanarración.

Posteriormente, tras cada mapa de imágenes, se oferta una pequeña contextualización de las mismas, de su sentido en relación al tema del género y la cultura visual. A continuación, se especifican los objetivos y contenidos didácticos, que se proponen

---

<sup>52</sup> Como en los mapas de imágenes el tamaño de éstas es reducido, se ha creado un anexo en el que se aportan las imágenes en un tamaño más adecuado para la observación de sus detalles. Ver anexo III

alcanzar a través de la acción plástica que en último lugar se plantea; se ofrece, así, una posible práctica artística en el aula.

Con todo ello, esta propuesta didáctica se presenta como una herramienta abierta, que pretende, respondiendo a una necesidad social, fomentar la deconstrucción de los modelos que nos son impuestos en pos de interpretar y reinterpretar sus mensajes, transformándolos y creando nuevos referentes visuales. No obstante, se verá siempre sujeta a las múltiples interpretaciones o sentido que quiera darle el profesorado en el aula, o a los diversos caminos a las que las mismas dinámicas del alumnado puedan derivar. Por ello, los contenidos que se abordan, del mismo modo, son sólo algunos de los infinitos que pudieran tratarse desde la misma perspectiva.

En este sentido, destacar cómo a través de mis diversos períodos de prácticas he reafirmado la idea de que nunca podemos prever cómo el alumnado va a reaccionar a una temática que podemos considerar en un principio demasiado compleja o demasiado delicada. Niños y niñas no son quienes no están preparados para hablar de ciertos temas, somos los adultos quienes nos sentimos inseguros y, como resultado, los omitimos. Así, en el ámbito que viene abordándose, nos convertimos en cómplices de los modelos estereotipados, de la violencia simbólica, de la desigualdad de género. Profesoras y profesores tenemos en nuestras manos acceso a multitud de materiales, más o menos útiles, pero siempre tendremos la capacidad de crear nuevas herramientas. De este modo, aquí se presenta la mía.

### **3.2. Objetivos didácticos propuestos**

- 1) Que no acepten todo lo que se les ofrece como normal, como única forma de ser (destruir la normalización)
- 2) Favorecer en el alumnado la construcción de una mirada crítica ante la que enfrentarse a las diversas imágenes que le son ofertadas diariamente
- 3) Que el alumnado comprenda la existencia de intencionalidad en todas las imágenes que se producen

- 4) Que el alumnado disponga de referentes distintos a los que le son dados desde la cultura visual
- 5) Que el alumnado distinga el concepto “sexo” del concepto “género”
- 6) Que el alumnado desarrolle una mirada crítica ante los estereotipos de género
- 7) Que el alumnado cuestione la naturaleza cultural de los estereotipos
- 8) Que el alumno comprenda cómo los estereotipos son causa de desigualdad de género
- 9) Que el alumnado cuestione cómo los estereotipos condicionan su propia identidad (ej.: ellos no llevan vestidos)
- 10) Concienciar al alumnado de la existencia de una violencia simbólica que condiciona a los individuos
- 11) Que el alumnado desnormalice aquellos estereotipos diarios que perpetúan desigualdad de género
- 12) Que el alumnado se configure como productor-creador de imágenes
- 13) Que el alumnado adquiera herramientas para leer las imágenes que le rodean
- 14) Que el alumnado se sirva de técnicas artísticas para cuestionar la sociedad en que vive

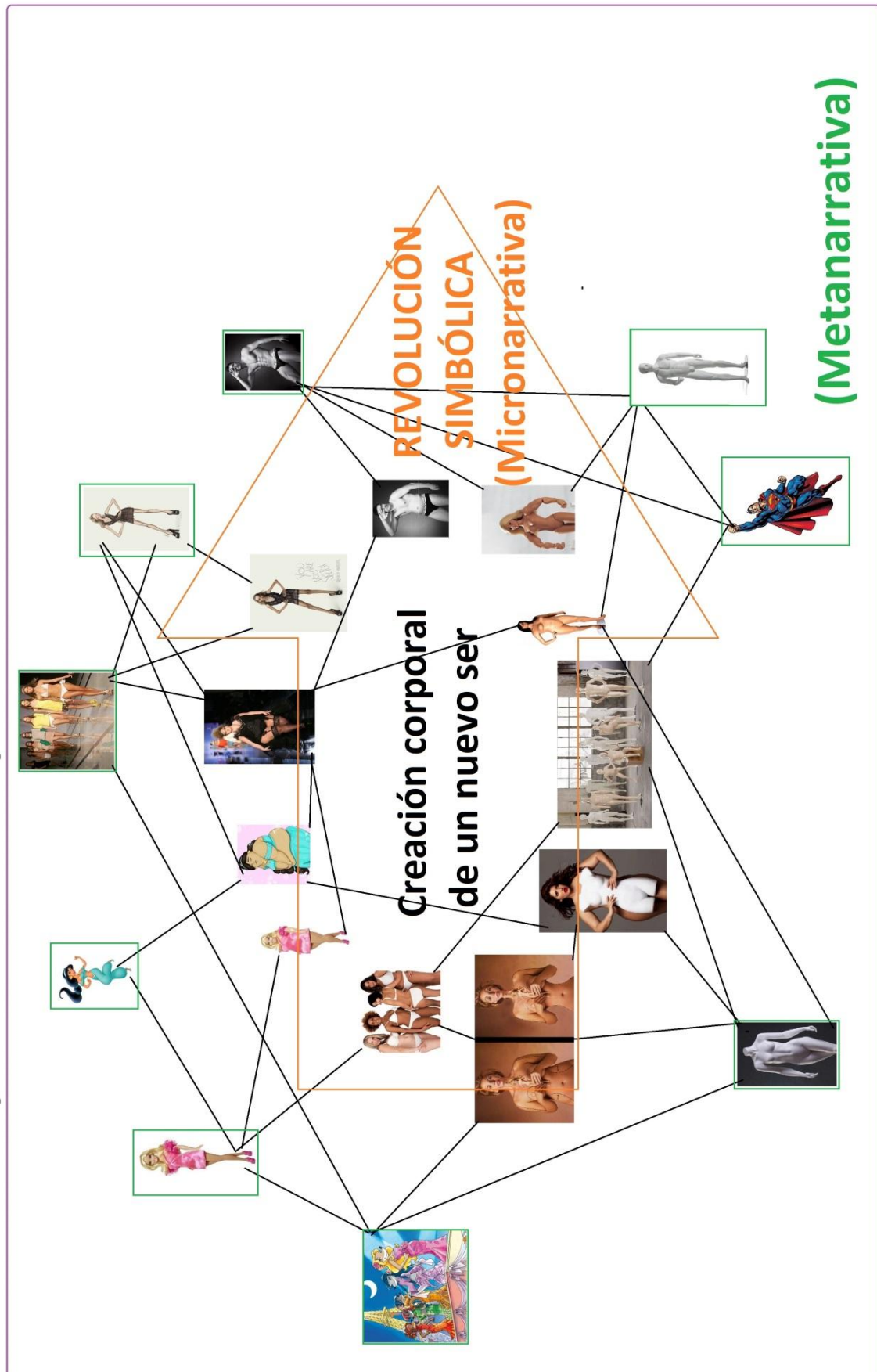
### **3.3. Contenidos didácticos propuestos**

- Diferenciación de sexos
  - Partes del cuerpo
- Qué es el género
  - Género socialmente creados y aceptados
- Cualidades estereotipadas de género
- Roles estereotipados de género
- Expectativas estereotipadas de género
- Cultura visual como herramienta de construcción identitaria

### 3.4. Bloques didácticos

# CULTURA VISUAL

## Bloque 1: Creación corporal de un nuevo ser



### *3.4.1. Bloque 1: Creación corporal de un nuevo ser*

#### *Contextualización de las imágenes:*

Desde las imágenes de la cultura visual y, fundamentalmente de los medios de comunicación, la imagen que se ofrece de los cuerpos de la mujer y el hombre son muy concretos. Se utilizan con fines comerciales y, para ello, se utilizan cuerpos delgados, esbeltos, blancos. La omnipresencia de este tipo de imágenes invisibiliza no sólo a quienes no tienen un cuerpo similar, sino a quienes no tienen en función todas las partes de su cuerpo, o incluso a quienes les faltan determinados miembros. Así, se ejerce una enorme presión sobre cómo debe ser un cuerpo de mujer y cómo debe ser un cuerpo de hombre, pero, ¿y si traspasamos los límites del sexo, e incluso los del propio cuerpo, creando un nuevo ser?

#### *Objetivos didácticos propuestos:*

- Favorecer en el alumnado la construcción de una mirada crítica ante la que enfrentarse a las diversas imágenes que le son ofertadas diariamente
- Que el alumnado comprenda la existencia de intencionalidad en todas las imágenes que se producen
- Concienciar al alumnado de la existencia de una violencia simbólica que condiciona a los individuos
- Que no acepten todo lo que se les ofrece como normal, como única forma de ser (destruir la normalización)
- Que el alumnado disponga de referentes distintos a los que le son dados desde la cultura visual
- Que el alumnado se configure como productor-creador de imágenes
- Que el alumnado adquiera herramientas para leer las imágenes que le rodean
- Que el alumnado se sirva de técnicas artísticas para cuestionar la sociedad en que vive

*Contenidos didácticos propuestos:*

- Diferenciación de sexos
- Partes del cuerpo
- Cultura visual como herramienta de construcción identitaria

*Propuesta de acción plástica:*

- Construcción del cuerpo de un nuevo ser, sin limitaciones sexuales. Los materiales de los que se dispone son las imágenes propuestas, las imágenes que inundan la cultura visual del grupo y, por supuesto, nuestros propios cuerpos (pueden fotografiarse partes de los cuerpos del alumnado, servir parte de éste como maniquíes, crear un maniquí, crear un collage,...). Se trata de manifestar las posibilidades infinitas de ser frente a la única manera que impone la cultura visual.



## Bloque 2: Construcción de un nuevo género



### *3.4.2. Bloque 2: Construcción de un nuevo género*

#### *Contextualización de las imágenes:*

Socialmente se han construido dos géneros: el femenino y el masculino. Dos únicas maneras de ser socialmente. Quien no encaja en ninguno de estos dos géneros (o si encaja, pero su sexo no es el que se considera propio de cada uno de ellos), no es aceptado como el resto, que sí encajan. Así, nos han enseñado y hemos aprendido a clasificar: mujeres y hombres; niñas y niños. No parecen existir más posibilidades. Sin embargo, las hay, existen, pero no son visibilizadas a través de la cultura visual.

¿Y si no sabemos clasificar a una persona? ¿Y por qué tenemos que saber clasificar a las personas?

#### *Objetivos didácticos propuestos:*

- Que el alumnado comprenda la existencia de intencionalidad en todas las imágenes que se producen
- Que no acepten todo lo que se les ofrece como normal, como única forma de ser (destruir la normalización)
- Que el alumnado disponga de referentes distintos a los que le son dados desde la cultura visual
- Que el alumnado cuestione la naturaleza cultural de los estereotipos
- Que el alumnado desarrolle una mirada crítica ante los estereotipos de género
- Que el alumnado cuestione cómo los estereotipos condicionan su propia identidad (ej.: ellos no llevan vestidos)
- Que el alumnado distinga el concepto “sexo” del concepto “género”
- Que el alumnado se configure como productor-creador de imágenes
- Que el alumnado adquiera herramientas para leer las imágenes que le rodean

- Que el alumnado se sirva de técnicas artísticas para cuestionar la sociedad en que vive

*Contenidos didácticos propuestos:*

- Qué es el género
- Géneros socialmente creados y aceptados
- Cualidades estereotipadas de género
- Roles estereotipados de género
- Cultura visual como herramienta de construcción identitaria

*Propuesta de acción plástica:*

- Creación de un nuevo género

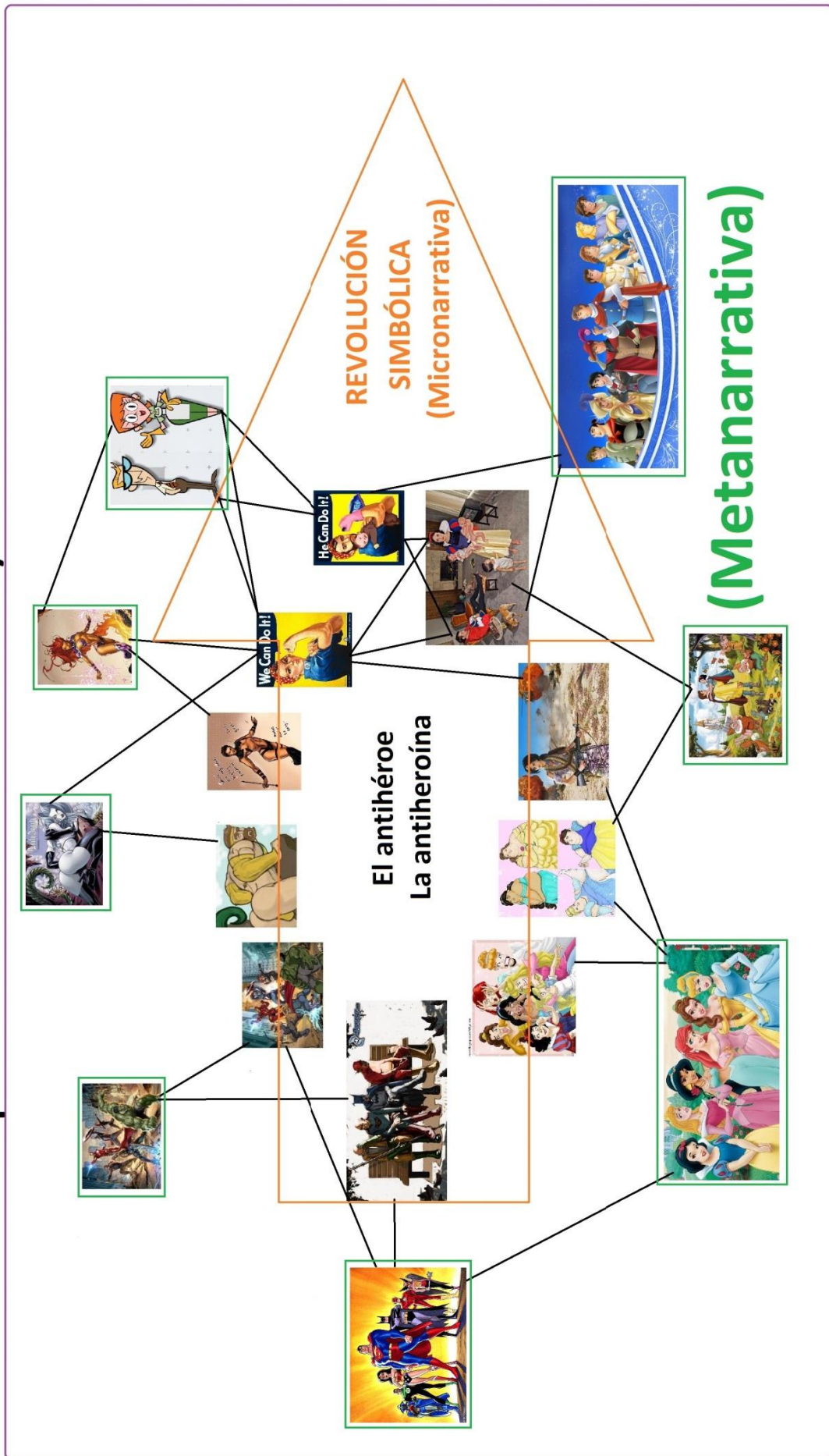
Tras la construcción de un nuevo cuerpo, debe asignársele a éste un género, una forma de ser, comportarse y relacionarse socialmente. ¿Qué género construimos? Invención de un nuevo género, con características asociadas a lo femenino, a lo masculino, o características inventadas. El alumnado puede disfrazarse representando al nuevo género, retratarse y realizar una performance a la hora del recreo ocupando el espacio del patio y comportándose y relacionándose con el resto de personas acorde con el nuevo género que han creado.

- Creación de un nuevo juguete para el nuevo género construido

Como se ha señalado en el marco teórico la influencia de las imágenes sobre los modos de jugar y las diferenciaciones entre sexos que se llevan a cabo desde las industrias jugueteras, son a día de hoy muy influyentes en las elecciones y desarrollo de juegos de niñas y niños. Sin embargo, ¿dónde situamos a nuestro nuevo género? Si las industrias jugueteras sólo consideran dos géneros, ¿qué juguete podemos crear para el que acabamos de inventar? El alumnado puede servirse de juguetes viejos, material reciclado, etc.

# CULTURA VISUAL

## Bloque 3: Creación del antihéroe/antiheroína



### 3.4.3. Bloque 3: Creación del antihéroe/antiheroína

#### *Contextualización de las imágenes:*

No sólo se transmiten modelos irreales a través de la cultura visual; éstos se presentan con unas características que hacen deseable asemejarse a ellos. Así, por evidenciar un ejemplo, la valentía, cualidad deseable, se relaciona tan estrechamente con un cuerpo atlético, que terminan entendiéndose como dos cualidades inseparables por quienes consumen las imágenes que transmiten este mensaje.

Entonces, cabe cuestionarse, ¿qué nos cuentan nuestros héroes y heroínas, nuestros príncipes y princesas? ¿Qué nos presentan tan estrechamente ligado a lo deseable, que termina convirtiéndose en deseable también? ¿Qué podemos hacer con los modelos que se nos imponen? Cuestionarlos, destruirlos, invertirlos.

#### *Objetivos didácticos propuestos:*

- Que el alumnado desarrolle una mirada crítica ante los estereotipos de género
- Que el alumno comprenda cómo los estereotipos son causa de desigualdad de género
- Concienciar al alumnado de la existencia de una violencia simbólica que condiciona a los individuos
- Favorecer en el alumnado la construcción de una mirada crítica ante la que enfrentarse a las diversas imágenes que le son ofertadas diariamente
- Que el alumnado desnormalice aquellos estereotipos diarios que perpetúan desigualdad de género
- Que el alumnado se configure como productor-creador de imágenes
- Que el alumnado adquiera herramientas para leer las imágenes que le rodean
- Que el alumnado se sirva de técnicas artísticas para cuestionar la sociedad en que vive

*Contenidos didácticos propuestos:*

- Cualidades estereotipadas de género
- Roles estereotipados de género
- Expectativas estereotipadas de género
- Cultura visual como herramienta de construcción identitaria

*Propuesta de acción plástica:*

- Creación de un personaje antiheroico que se presente en contraposición a los héroes/heroínas/príncipes/princesas “formales”, a las características omnipresentes en la cultura visual. Se trata de que tomen sus cualidades y sus roles de género y los cambien, transformen, inviertan, sin ningún tipo de límite.
- Creación de un cómic con el personaje (o personajes) creados como protagonistas, a través del cual se sitúa al personaje frente al mundo, se muestran sus capacidades, roles y actitudes, jugando con éstos del mismo modo que se ha hecho con sus características físicas.



## CONCLUSIONES

El presente apartado, una vez desarrollado mi proyecto, pretende ilustrar las conclusiones a las que este proceso de investigación y creación me ha llevado.

En primer lugar, debo destacar cómo la elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado ha supuesto un gran aprendizaje personal; por un lado, en la medida en que he tenido que gestionar las diversas dificultades con las que me he ido encontrando, así como las nuevas inquietudes o ideas que me surgían en su continua planificación y desarrollo. Por otro lado, he abierto un nuevo frente en mi formación como educadora: la coeducación. Tomar una perspectiva de género durante este proceso me ha permitido sensibilizarme ante la feroz presencia de sexismo en el día a día, sexismo que influye sobre adultos y más aún sobre menores. Así, del mismo modo en que al inicio de este proyecto evidenciaba mi interés por la transformación social, considero que trabajar bajo una perspectiva de género en relación con la educación se enmarca sin duda en este objetivo. Con esto, puedo afirmar cómo este proyecto me ha animado a profundizar más adelante en mi formación en este campo.

En relación a esto, destacar del mismo modo la falta de formación del profesorado en materia coeducativa, a la que se ha hecho alusión en varias ocasiones; espero que mi aprendizaje me lleve del mismo modo a despertar la inquietud de quienes me rodeen, ya no sólo profesorado, sino familias o cualquier persona de la comunidad educativa.

Asimismo, considero necesario hacer referencia a los objetivos marcados inicialmente, así como a las cuestiones planteadas tras los mismos; de este modo, procedo a tratar la consecución de cada uno de los objetivos que establecí en un principio.

En primer lugar, con respecto al primer objetivo, “Profundizar en mi formación respecto a la coeducación y perspectiva de género en relación directa con la cultura visual (el poder de las imágenes), así como con los diversos elementos que entran en relación con las mismas (socialización de género o violencia simbólica, entre otros)”, puedo afirmar, como ya he evidenciado anteriormente, que sí he alcanzado este



objetivo. No sólo eso, sino que su consecución, como he mencionado previamente, me ha abierto las vistas a una dirección concreta en mi futuro, la perspectiva de género.

Por otro lado, en relación al segundo objetivo marcado, “Tomar conciencia de las implicaciones docentes de la coeducación como herramienta para luchar contra la desigualdad de género reproducida por otros agentes sociales”, considero que a lo largo del marco teórico he evidenciado cuanto está en manos de la escuela para luchar contra el sexismo y favorecer una escuela coeducativa, lo que me ha permitido por supuesto tomar conciencia de las implicaciones docentes en cuestión de género. Asimismo, considero que el marco teórico aporta al profesorado un conocimiento suficiente para activar su sensibilización ante la realidad que se viene contando en materia de género y cultura visual, lo que debiera suponer su interés en formarse, para la puesta en acción de estrategias en pos de luchar contra esta realidad sexista y favorecer una escuela coeducativa.

En última instancia, establecí como tercer objetivo “Desarrollar una propuesta didáctica que presente coherencia con respecto a la necesidad social actual de formar a niños y niñas en género y cultura visual, que pueda serme de utilidad en mi futuro”. En este sentido, opino que la propuesta didáctica que se ha planteado, a modo de herramienta abierta, aborda aspectos relevantes del género (cualidades, roles y expectativas estereotipadas de género) que, sin duda, deben explicitarse al alumnado de Educación Primaria con el objetivo de construir una mirada crítica ante estos; y, por otro lado, creo que las imágenes aportadas, pertenecientes a la cultura visual, ofrecen asimismo una serie de referentes visuales distintos a los que acostumbran a ver diariamente, favoreciendo el cuestionamiento de cuanto nos es ofrecido como normal.

Asimismo destacar cómo el diseño de esta propuesta me ha permitido abrir mis horizontes; me ha resultado complejo diseñar una herramienta que no fuese cerrada, como hemos venido diseñando en la mayor parte de los casos a lo largo de este grado. Por ello, destacar cómo es un material más, disponible para quien quiera hacer uso de éste. Sin embargo, esto no implica que tenga que ser válido para todas las personas. De cualquier modo, espero que sea útil, si no como herramienta, como generador de nuevas ideas.

Del mismo modo, considero necesario explicitar las respuestas que se han ido dando a lo largo del proyecto a las cuestiones planteadas también al inicio de este proyecto. La primera de ellas fue planteada como pregunta desde la que partía mi interés personal hacia el tema: “¿Cuál será el mensaje que registrarán las niñas y los niños sobre qué es ser mujer y qué es ser hombre, a través de todas las imágenes que inundan su día a día?”. A lo largo del marco teórico se ha tratado cómo las imágenes de la cultura visual presentan unos estereotipos de la mujer y el hombre muy marcados, estereotipos que favorecen una desigualdad entre ambos; del mismo modo se ha visto cómo en la infancia niñas y niños imitan a mujeres u hombres en función de su sexo para sentirse identificados con ese grupo. Así, irremediablemente imitan patrones estereotipados que no hacen sino seguir perpetuando conciencias, modos de ver el mundo y actitudes sexistas. Así, tanto niñas como niños aprenden que una mujer debe ser coqueta, servicial, emotiva, cuidadosa y dependiente, mientras que un hombre debe ser firme, seguro, ambicioso, racional e independiente, haciéndose hincapié en los modelos corporales perfectos para ambos sexos. Asimismo, entonces, se enseña que lo natural es ser mujer u hombre, no se dan más opciones de ser.

El resto de cuestiones planteadas eran las siguientes, directamente vinculadas con la investigación llevada a cabo en el colegio en que he desarrollado mis prácticas.

- ¿De qué manera incluye el profesorado la temática del género en las aulas?
- ¿Manifiesta el alumnado comportamientos que evidencien discriminación por sexo o que expliciten la necesidad de ser reconducidos desde la perspectiva de género?
- ¿Es realmente necesario tratar esta temática en la etapa de Educación Primaria, o es conveniente hacerlo en los años posteriores?

En relación a la primera cuestión, se ha visto a través de las entrevistas al profesorado cómo esta temática se trata únicamente cuando aparece en un conflicto. No se desarrollan prácticas concretas que busquen abordar explícitamente el género. Sin embargo, en vista de cómo niñas y niños en su etapa de Educación Primaria construyen su identidad de género desde diferentes contextos, es necesario optimizar los que la escuela ofrece, tratando, por supuesto, el sexismo en el aula (además de

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

acompañarlo con una perspectiva coeducativa constante). Así se da respuesta del mismo modo a la tercera cuestión: en efecto, es importante tratar este tema desde el principio, puesto que desde que nacen niñas y niños se ven educados de forma distinta en función de su sexo; es necesario tomar medidas cuanto antes, desnormalizando y deconstruyendo los modelos “normativos”.

Para finalizar, en relación a la segunda cuestión, destacar cómo a través de mi observación en el aula sí he podido percibir situaciones en las que se ha dado discriminación por sexo o en las que los estereotipos de género han estado presentes, con lo que se vuelve a afirmar la necesidad de abordar el género en el aula.

Con todo ello, subrayar mi grado de satisfacción tras la finalización de este proyecto, en relación tanto al proceso de aprendizaje en que me he visto inmersa como con la herramienta didáctica que he creado. No obstante, teniendo en cuenta cómo la propuesta didáctica que he planteado aborda el género a través de las imágenes de la cultura visual, ámbito en el que entra en juego el lenguaje visual<sup>53</sup> (enmarcado en el campo de la Educación Artística), ¿qué cabida tendrá mi propuesta bajo la nueva ley, teniendo en cuenta que ésta permite que un niño o niña pueda terminar su Educación Primaria sin haber cursado la materia de Educación Artística?

Finalmente, considero que aquí se cierra un ciclo importante en mi vida que da inicio a un camino en el que mi formación continua será esencial puesto que, en una sociedad cambiante, de ideas cambiantes, maestras y maestros somos, sin duda, un motor de cambio; por lo tanto, es nuestra responsabilidad adaptarnos a esas transformaciones, aprendiendo y formándonos permanentemente.

---

<sup>53</sup> Sobre lectura de imágenes, leer Acaso, M. (2006). Aprendiendo a sospechar. En M. Acaso, *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes* (2ª ed., pp.89-97). Madrid: Catarata.

## REFERENCIAS

### Libros

Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid, España: Catarata.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

Cobo, R. (Ed.), Justo Suárez, C., Posada Kubissa, L., Miyares, A., Sánchez Bello, A., Iglesias Galdo, A. & Ballarín Domingo, P. (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Fuencarral, Madrid: Los libros de la Catarata.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó.

Rosales López, C. (2009). *Valores sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, España: Andavira.

### Libros electrónicos

Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Recuperado en (27/05/2014) de <http://books.google.es/>

Lera, M. J. (2002). *El fútbol y las casitas. Porqué los niños y las niñas son como son*. [Disponible en (27/05/2014): <http://www.psicoeducacion.eu/eduinfantil/el%20futbol%20y%20las%20casitas.pdf>]

Palacios, A. (2007). El dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes del mundo caben en un dibujo. En Agra, M.J., Balada, M., Batlle, M., Berrocal, M., Cabanellas, I., Eslava, C.,... Ruiz de Velasco, A., *La educación artística en la escuela* (pp. 51-56). [Disponible en (27/05/2014): <http://books.google.es/>]

## Artículos

Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación*, 27(8), 1-15. [Disponible en (27/05/2014): <http://www.feandalucia.ccoo.es/>]

Efland, A. (2005). Infancia y cultura visual. En Belver, M. H; Acaso, M. y Merodio, I. (Eds.), *Arte infantil y cultura visual*, (pp.51-69). Madrid, España: ENEIDA.

Freedman, K. (2002). Cultura visual e identidad. *Revista Cuadernos de pedagogía*, 445(312), 59-61.

García Carrera, M.C. (2009). Sexismo en el escaparate. *Meridiam*, 63(49), 34-39. [Disponible en (27/05/2014): <http://www.juntadeandalucia.es/>]

García R., Sala, A., Rodríguez, E., Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287. [Disponible en (27/05/2014): <http://www.ugr.es/>]

González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Revista Comunicar*, 42(12), 79-88. [Disponible en (27/05/2014): <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=12&articulo=12-1999-12>]

Hernández, F. (2002). Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 230(116), 6-9.

Puleo, A.H. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el debate*, 234(133), 39-42.

Uría Urraza, E. (2000). Imagen y educación artística. *Revista de Psicodidáctica*, 19(9), 136-146. [Disponible en (27/05/2014): <http://www.ehu.es>]

## Apuntes

Contreras Gallego, M. (s.f.). *Tema 2: Socialización y escuela*. Recuperado del sitio web del *Grado en Sociedad, Familia y Escuela* del Centro Universitario de Estudios Superiores Sagrada Familia de Úbeda. [Disponible en (27/05/2014): <http://www.vbeda.com/mcontreras/SOFE/12Materialcomplementario1.pdf>]

Gutiérrez, H. (2009). *Tema 5: Las relaciones con los otros*. Recuperado del sitio web del *Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación* de la Universidad Autónoma de Madrid. [Disponible en (27/05/2014): [http://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/santayana/temario\\_desa\\_social/tema5.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/santayana/temario_desa_social/tema5.pdf)]

Suriá, R. (2010). *Tema 2: socialización y desarrollo social*. Recuperado del sitio web del *Repositorio Institucional* de la Universidad de Alicante. [Disponible en (27/05/2014): <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14285/1/TEMA%20%20SOCIALIZACI%C3%93N%20Y%20DESARROLLO%20SOCIAL.pdf>]

*Tema 9: Sociología*. (s.f.). Recuperado en (27/05/2014) de [http://www.ieselgetares.org/contenido/departamentofilosofia/TEMA\\_09\\_SOCIOLOGIA.pdf](http://www.ieselgetares.org/contenido/departamentofilosofia/TEMA_09_SOCIOLOGIA.pdf)

## Otros documentos/fuentes

Armanda, R. & Portaencasa, R. (2008). *Aprendizaje Cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Recuperado del sitio web del *Portal de Innovación Educativa* de la Universidad Politécnica de Madrid. [Disponible en (27/05/2014): [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_coop.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf)]

De Lorenzo, J. (14 de Diciembre de 2012). *Se mira pero no se ve: violencia simbólica* [Archivo de vídeo]. Obtenido en (27/05/2014) de <http://www.youtube.com/watch?v=phMDI9lxLtl>

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

*Diferencias de género y Socialización. Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización.* (s.f.). Recuperado en (27/05/2014) de <http://www.scout.es/uploads/Roles/Estereotipos%20de%20genero%20y%20su%20transmision....pdf>

*El currículo oculto y el lenguaje como factores de discriminación* (s.f.). Recuperado en (27/05/2014) de [http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/Gu%C3%ADa%2002%20CURRICULO%20OCULTO%20Y%20LENGUAJE.pdf](http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Gu%C3%ADa%2002%20CURRICULO%20OCULTO%20Y%20LENGUAJE.pdf)

España. Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación del Principado de Asturias. (2007). *Coeducamos. Sensibilización y formación del profesorado. Analizar el sexismo es el paso hacia una sociedad más justa.* Recuperado en (27/05/2014) de [http://www.oei.es/genero/documentos\\_docentes.htm](http://www.oei.es/genero/documentos_docentes.htm)

Federación de ONG de Desarrollo de la Comunidad de Madrid (s.f.). *El sistema sexo-género.* Recuperado en (27/05/2014) de <http://fongdcam.org/>

Fernández Morales, M. (2013). *¿Puede ser letal la violencia simbólica? Discursos y contradiscursos publicitarios desde la perspectiva de género* [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado en (27/05/2014) de [http://www.dipgra.es/documentos/programas/power\\_point\\_ponencias\\_jornada\\_violencia\\_2013.pdf](http://www.dipgra.es/documentos/programas/power_point_ponencias_jornada_violencia_2013.pdf)

Fundación Mujeres. (s.f.). *Fórmulas para la igualdad. Origen de las desigualdades.* Recuperado en (27/05/2014) de <http://www.fundacionmujeres.es/>

*La socialización diferencial y sus efectos* (s.f.). Recuperado en (27/05/2014) de <http://empoderarmujeres.blogspot.com.es/2009/05/la-socializacion-diferencial-y-sus.html>

Mayobre Rodríguez, P. (s.f.). Marco conceptual en la socialización de género. Recuperado del sitio Web *Profesional de Purificación Mayobre Rodríguez*, de la Universidad de Vigo. [Disponible en (27/05/2014):

[http://webs.uvigo.es/pmayobre/pdf/proqualitas\\_equal\\_marco\\_conceptual\\_en\\_la\\_soci\\_alizacion\\_de\\_genero.pdf](http://webs.uvigo.es/pmayobre/pdf/proqualitas_equal_marco_conceptual_en_la_soci_alizacion_de_genero.pdf)

Meza, L. y Mata, L. (s.f.). *Consideraciones sobre la socialización de género y su influencia en la dinámica del abuso sexual*. Recuperado del sitio Web de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. [Disponible en (27/05/2014): <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000115.pdf>]

Moreno Llana, M. (2006, 18 de septiembre). La formación del profesorado y la violencia contra las mujeres. *Coeducación. Espacio para Educar en Igualdad*. Recuperado en (27/05/2014) de <http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/index.php?s=la+formaci%C3%B3n+del+profesorado+y+la+violencia+contra+las+mujeres&searchbutton=Ir>

Rivera, M. (2008, octubre). *Desarrollando habilidades sociales en los niños y niñas a través del juego*. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Internacional de Educación Inicial y pre escolar. Monterrey, México. [Disponible en (27/05/2014): <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=YCYq9LHk1tw%3d&tabid=1282&mid=3693>]

## Imágenes

Imágenes insertas en el cuerpo del TFG, por orden de aparición en el documento:

<http://escaparatesdemoda.com/wp-content/uploads/2009/02/escaparate-lenceria.jpg>

<http://i2.wp.com/vigilantcitizen.com/wp-content/uploads/2013/03/leadmonsterhigh.jpg?resize=568%2C320>

<http://www.thegloss.com/wp-content/uploads/2014/04/Veets-sexist-Dont-Risk-Dudeness-ad-campaign.jpg>

[http://images.eldiario.es/andalucia/creacion-Astrid-Lingren-irreverente-simpatica EDIIMA20140306\\_0296\\_4.jpg](http://images.eldiario.es/andalucia/creacion-Astrid-Lingren-irreverente-simpatica EDIIMA20140306_0296_4.jpg)

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa



[http://www.estarguapas.com/pics/2013/09/blanca\\_su%C3%A1rez\\_imagen\\_intimissimi.jpg](http://www.estarguapas.com/pics/2013/09/blanca_su%C3%A1rez_imagen_intimissimi.jpg)

[http://4.bp.blogspot.com/\\_gKrssdXJP6s/TFIIXOzoMdl/AAAAAAAAABk/DC6aQZ264mk/s1600/fotos-princesas-disney-g%5B1%5D.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_gKrssdXJP6s/TFIIXOzoMdl/AAAAAAAAABk/DC6aQZ264mk/s1600/fotos-princesas-disney-g%5B1%5D.jpg)

<http://s3-ec.buzzfed.com/static/enhanced/webdr03/2012/11/28/17/enhanced-buzz-24721-1354141988-4.jpg>

[http://2.bp.blogspot.com/\\_lcxAHILVktE/S1O-GtwONXI/AAAAAAAAAAM/sdVWFLxsfLc/s400/kji.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_lcxAHILVktE/S1O-GtwONXI/AAAAAAAAAAM/sdVWFLxsfLc/s400/kji.jpg)

<http://fotos.subefotos.com/485a69843c9985764fb9446b89040cb8o.jpg>

[http://static.betazeta.com/www.fayerwayer.com/up/2007/12/ba\\_feedingdoll1.jpg](http://static.betazeta.com/www.fayerwayer.com/up/2007/12/ba_feedingdoll1.jpg)

[http://estaticos.elmundo.es/elmundo/imagenes/2012/10/05/internacional/1349462278\\_0.jpg](http://estaticos.elmundo.es/elmundo/imagenes/2012/10/05/internacional/1349462278_0.jpg)

<http://e.kotear.pe/images/316713/precioso-tocador-para-ninas1347646550.jpg>

<http://catalogodejuguetes.net/wp-content/uploads/2013/06/Juguete-Superman-Megapu%C3%B1o.jpg>

<http://www.cartoonnetwork.es/show/el-laboratorio-de-dexter/characters/dexter>

<http://www.blogodisea.com/wp-content/uploads/2011/08/publicidad-anuncios-sexistas-machistas-sartenes-panex.jpg>

<http://mujeresymujeresyviceversa.files.wordpress.com/2012/04/20110310-dolce-gabbana.jpg>

<http://www.changoonga.com/wp-content/uploads/2013/10/hombres-reales-calzones-estrellas-ronaldo-cristiano.jpeg>

<http://i0.wp.com/codigoespagueti.com/wp-content/uploads/2014/02/Lego-p%C3%B3ster1.png?resize=640%2C869>

<http://mm.blogdebebes.com/uploads/juguetes/caravana-lego-friends.jpg>

[http://sgfm.elcorteingles.es/SGFM/dctm/IMAGENES02/201210/09/00197571526447\\_P1\\_1000x1000.jpg](http://sgfm.elcorteingles.es/SGFM/dctm/IMAGENES02/201210/09/00197571526447_P1_1000x1000.jpg)

<http://www.tusprincesasdisney.com/wp-content/uploads/2012/08/Zapatillas-Princesas.jpg>

[http://mec-s1-p.mlstatic.com/set-escolar-princesas-disney-13302-MEC3146735444\\_092012-O.jpg](http://mec-s1-p.mlstatic.com/set-escolar-princesas-disney-13302-MEC3146735444_092012-O.jpg)

<http://www.solostocks.com/img/pompas-de-jabon-princesas-disney-tarro-xl-300ml-6584588z0.jpg>

[http://cdn.s7.disneystore.co.uk/is/image/DisneyStoreUK/416041718352?\\$mercdetail\\$](http://cdn.s7.disneystore.co.uk/is/image/DisneyStoreUK/416041718352?$mercdetail$)

<http://www.camiseto.es/data/productos/nv240708/300x400/mochila-cole-princesas-disney-mediana.jpg>

[http://4.bp.blogspot.com/-9JNKmom8VUA/TejbFVseuDI/AAAAAAAAARc/ZEFI\\_V91pTI/s1600/PSS.png](http://4.bp.blogspot.com/-9JNKmom8VUA/TejbFVseuDI/AAAAAAAAARc/ZEFI_V91pTI/s1600/PSS.png)

<http://www.juguetes.es/comprar/imagenes/m/39983.jpg>

<http://www.diselvi.com/325-653-thickbox/rainbow-loom-rubber-bands-gomas-de-recambio-para-pulseras-de-gomas-de-colores-mayorista-gomitas-distribuidor-gomitas.jpg>

Imágenes de la propuesta didáctica:

*Bloque 1 (metanarrativa)*

[http://3.bp.blogspot.com/-9lplvkKZ8Jo/UkL\\_1IMQXHI/AAAAAAAAOLU/K-NU6uLS7-M/s1600/24943\\_cristiano-ronaldo-comparado-con-hombre-real.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-9lplvkKZ8Jo/UkL_1IMQXHI/AAAAAAAAOLU/K-NU6uLS7-M/s1600/24943_cristiano-ronaldo-comparado-con-hombre-real.jpg)

<http://disney-clipart.com/Aladdin/jasmine/Disney-Princess-Jasmine2.jpg>

[http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2013/12/23/article-0-1A44E30E00000578-581\\_634x898.jpg](http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2013/12/23/article-0-1A44E30E00000578-581_634x898.jpg)

Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa

<http://republicadominicana.pordescubrir.com/wp-content/uploads/2008/10/desfile.jpg>

[http://theinspirationroom.com/daily/print/2013/4/star\\_models\\_anorexia\\_blonde.jpg](http://theinspirationroom.com/daily/print/2013/4/star_models_anorexia_blonde.jpg)

<http://www.connioibias.com/wp-content/uploads/2012/11/TEA-STILTON-Misterio-en-Paris2.jpg>

<http://www.manex-usa.com/img/p/500-680-large.jpg>

<http://www.maniquiesypercheros.es/wp-content/uploads/2012/05/maniqui-mujer1.jpg>

[https://www.google.es/search?q=superman&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=Il-DU5i4DeaX1AX3vYCAAw&ved=0CAgQAUoAQ&biw=1440&bih=756#facrc=&imgdii=&imgrc=5aUinv8q9HPNYM%253A%3BjZ5N-0iQhCEN1M%3Bhttp%253A%252F%252Fliderazgosinlimites.com%252Fwp-content%252Fuploads%252F2012%252F09%252FSuperman\\_figure.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fliderazgosinlimites.com%252Ftu-superman%3B513%3B850](https://www.google.es/search?q=superman&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=Il-DU5i4DeaX1AX3vYCAAw&ved=0CAgQAUoAQ&biw=1440&bih=756#facrc=&imgdii=&imgrc=5aUinv8q9HPNYM%253A%3BjZ5N-0iQhCEN1M%3Bhttp%253A%252F%252Fliderazgosinlimites.com%252Fwp-content%252Fuploads%252F2012%252F09%252FSuperman_figure.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fliderazgosinlimites.com%252Ftu-superman%3B513%3B850)

### *Bloque 1 (micronarrativa)*

[http://3.bp.blogspot.com/-9lplvkKZ8Jo/UkL\\_1IMQXHI/AAAAAAAAOLU/K-NU6uLS7-M/s1600/24943\\_cristiano-ronaldo-comparado-con-hombre-real.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-9lplvkKZ8Jo/UkL_1IMQXHI/AAAAAAAAOLU/K-NU6uLS7-M/s1600/24943_cristiano-ronaldo-comparado-con-hombre-real.jpg)

<http://4.bp.blogspot.com/-3z6gXUu2PMU/UCWsgyNrgkl/AAAAAAAFk0/HuhsokZweio/s1600/8vxb0l.jpg>

[http://a1.img.mobypicture.com/796d43feb934104931e6e04f390951bd\\_new\\_medium.jpg](http://a1.img.mobypicture.com/796d43feb934104931e6e04f390951bd_new_medium.jpg)

[http://files.coloribus.com/files/adsarchive/part\\_567/5676455/file/shopping-addicts-magazine-doll-small-57429.jpg](http://files.coloribus.com/files/adsarchive/part_567/5676455/file/shopping-addicts-magazine-doll-small-57429.jpg)

[http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2013/12/23/article-0-1A44E30E00000578-581\\_634x898.jpg](http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2013/12/23/article-0-1A44E30E00000578-581_634x898.jpg)

[http://lh3.ggpht.com/\\_luv81vaor2I/TPgHPyLLHXI/AAAAAAAAABB4/XaxCiXh-eBc/fatjasmine\\_thumb.jpg?imgmax=800](http://lh3.ggpht.com/_luv81vaor2I/TPgHPyLLHXI/AAAAAAAAABB4/XaxCiXh-eBc/fatjasmine_thumb.jpg?imgmax=800)

<http://maniquies-eyd.com/wp-content/uploads/maniquies-tallas-grandes-realistas-Tallas-XL1.jpg>

<http://static.betazeta.com/www.belelu.com/up/2013/12/Maniqu%C3%ADes-discapacitados-960x623.jpg>

[http://theinspirationroom.com/daily/print/2013/4/star\\_models\\_anorexia\\_blonde.jpg](http://theinspirationroom.com/daily/print/2013/4/star_models_anorexia_blonde.jpg)

<http://www.abrelaboca.com/wp-content/uploads/2014/05/mujer-real-300x195.jpg>

[http://www.gordos.com/imagenes/elementos/2006b/gaultier041006\\_468x692.jpg](http://www.gordos.com/imagenes/elementos/2006b/gaultier041006_468x692.jpg)

### *Bloque 2 (metanarrativa)*

[http://3.bp.blogspot.com/\\_NlsxJ1SgENc/SG2qRn0VG5I/AAAAAAAAABFM/g83S8vdHVjQ/s400/los%2Bprincipescos.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_NlsxJ1SgENc/SG2qRn0VG5I/AAAAAAAAABFM/g83S8vdHVjQ/s400/los%2Bprincipescos.jpg)

[http://3.bp.blogspot.com/\\_xfmHhNTm0eI/T5PqI9IZxxI/AAAAAAAAABHA/SFUGKMYfeq0/s1600/cuentosnin%CC%83as.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_xfmHhNTm0eI/T5PqI9IZxxI/AAAAAAAAABHA/SFUGKMYfeq0/s1600/cuentosnin%CC%83as.jpg)

[http://4.bp.blogspot.com/\\_gKrssdXJP6s/TFIIXOzoMdl/AAAAAAAAABk/DC6aQZ264mk/s1600/fotos-princesas-disney-g%5B1%5D.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_gKrssdXJP6s/TFIIXOzoMdl/AAAAAAAAABk/DC6aQZ264mk/s1600/fotos-princesas-disney-g%5B1%5D.jpg)

[http://catalogos2014.com/wp-content/uploads/vestido-de-la-redoute-de-encaje-rojo-con-manga-corta\\_7.jpg](http://catalogos2014.com/wp-content/uploads/vestido-de-la-redoute-de-encaje-rojo-con-manga-corta_7.jpg)

<http://estilodevida.elpais.com.uy/wp-content/uploads/2010/11/juguetes480.jpg>

[http://fotos0.mundofotos.net/2008/05\\_11\\_2008/marga1225894521/grupo-ninas-ballet.jpg](http://fotos0.mundofotos.net/2008/05_11_2008/marga1225894521/grupo-ninas-ballet.jpg)

[http://www.catalogosmoda.com/wp-content/uploads/2012/07/catalogo\\_hm\\_vuelta\\_al\\_cole\\_2012.jpg](http://www.catalogosmoda.com/wp-content/uploads/2012/07/catalogo_hm_vuelta_al_cole_2012.jpg)

<http://www.esta-de-moda.es/wp-content/uploads/2012/02/hM-hombre-cat%C3%A1logo-primavera-2012.jpg>

<http://www.modalia.es/images/stories/2012/abril/tizzas/tizzas el corte ingles moda nios 2012 comuniones 8.jpg>

### *Bloque 2 (micronarrativa)*

<http://2.bp.blogspot.com/-wN1TTaO27q0/T1YR8n7DQHI/AAAAAAAAHu0/mfOuzAEw1aQ/s1600/princesas disney.jpg>

<http://www.upsocl.com/diversidad/22-imagenes-que-retan-los-daninos-estereotipos-que-las-companias-de-juguetes-nos-venden/#>

<http://www.abc.es/Media/201405/05/35230236--644x362.jpg>

<http://www.nacion.com/mundo/Norrie-May-Welby-Australia-reglamentara-diversidad LNCIMA20140402 0062 5.jpg>

[http://farm1.static.flickr.com/182/457733925\\_8694eeee31.jpg](http://farm1.static.flickr.com/182/457733925_8694eeee31.jpg)

<http://sangria.cl/wp-content/uploads/2010/12/billy1267719119.jpg>

<http://proyectoalegria.com/wp-content/uploads/2013/09/1-portafolio-buenos-d%C3%ADas.jpg>

<http://desenchufados.net/wp-content/uploads/2013/12/GoldieBlox-juguetes-para-futuras-ingenieras.jpg>

[http://pequelia.es/files/2014/03/no\\_sexista-500x424.jpg](http://pequelia.es/files/2014/03/no_sexista-500x424.jpg)

### *Bloque 3 (metanarrativa)*

[http://1.bp.blogspot.com/-hK22dL\\_pQm4/TdwTazYLmdl/AAAAAAAAAi0/dhYicbxMdco/s1600/snow-white.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-hK22dL_pQm4/TdwTazYLmdl/AAAAAAAAAi0/dhYicbxMdco/s1600/snow-white.jpg)

[http://4.bp.blogspot.com/\\_gKrssdXJP6s/TFIIXOzoMdl/AAAAAAAAABk/DC6aQZ264mk/s1600/fotos-princesas-disney-g%5B1%5D.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_gKrssdXJP6s/TFIIXOzoMdl/AAAAAAAAABk/DC6aQZ264mk/s1600/fotos-princesas-disney-g%5B1%5D.jpg)

<http://creciendoenigualdad.files.wordpress.com/2012/12/comic-invertido.jpg>

[http://img4.wikia.nocookie.net/\\_cb20140221222421/disneyprincesas/pt-br/images/a/a6/Princes.png](http://img4.wikia.nocookie.net/_cb20140221222421/disneyprincesas/pt-br/images/a/a6/Princes.png)

[http://kedin.es/uploads/event/image/2013/3/4/23/210231/Super\\_Heroes.jpg](http://kedin.es/uploads/event/image/2013/3/4/23/210231/Super_Heroes.jpg)

<http://www.cartoonnetwork.es/show/el-laboratorio-de-dexter/characters/pap%C3%A1>

<http://www.cartoonnetwork.es/show/el-laboratorio-de-dexter/characters/mam%C3%A1>

<http://www.mujerlife.com/life/nosotras/que-pasa-cuando-los-superheroes-posan-como-superheroínas/704649>

### Bloque 3 (micronarrativa)

[http://4.bp.blogspot.com/\\_ZlvLsF2gJHs/UQm\\_4axDuvI/AAAAAAAAEUs/Uz\\_1dP\\_UN30/s1600/We+were+heroes+C.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_ZlvLsF2gJHs/UQm_4axDuvI/AAAAAAAAEUs/Uz_1dP_UN30/s1600/We+were+heroes+C.jpg)

<http://www.mujerlife.com/life/nosotras/que-pasa-cuando-los-superheroes-posan-como-superheroínas/704649>

<http://badatsports.com/wp-content/uploads/2009/07/Dina-Goldstein-Jasmine.JPG>

[http://mediasandia.files.wordpress.com/2010/03/disney\\_princesas\\_01.jpg](http://mediasandia.files.wordpress.com/2010/03/disney_princesas_01.jpg)

<http://creciendoenigualdad.files.wordpress.com/2012/12/comic-invertido.jpg>

<http://www.lorenadelaflor.com/wp-content/uploads/2013/07/Dina-Goldstein-blancanieves.jpg>

<http://vifemme.files.wordpress.com/2014/02/he-can-do-it1.jpg>

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/12/We\\_Can\\_Do\\_It!.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/12/We_Can_Do_It!.jpg)



## ANEXOS

## A. Anexo I

Entrevista Profesorado 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Profesora

Profesor

Asignaturas impartidas:

Matemáticas y Lengua.

1. ¿Dispones de formación en relación con la coeducación o perspectiva de género en educación?

A parte de mi interés personal, nos dieron hace varios años, una charla sobre la coeducación.

2. Como docente, ¿tratas de igual manera a alumnas y alumnos? ¿Abordas tus clases desde la coeducación?

Si. O por lo menos eso es lo que pretendo.

3. Incluyes en tu docencia y programaciones curriculares objetivos y contenidos coeducativos? ¿Por qué?

Siempre está presente en mi currículum oculto, al igual que otro tipo de valores.

4. En alguna ocasión, ¿has hablado de forma explícita con tu alumnado sobre la desigualdad de género presente en nuestra sociedad? ¿Consideras que tratar esta temática es relevante?

Si. Es mucho trabajo desde la infancia pero luego hay que abordar ~~con~~ medidas políticas para que esa igualdad sea real.



5. ¿Observas en 3º curso lazos íntimos de amistad entre niños y niñas, o únicamente entre el alumnado del mismo sexo?

Hay de todo. Hay varios grupos pequeños que son varios niños y niñas, pero por lo general, todavía son grupos de niños y grupos de niñas.

6. ¿Has presenciado como docente comportamientos, tratos o comentarios sexistas entre el alumnado dentro del aula? ¿De qué tipo? ¿Cómo has respondido ante los mismos?

Alguna vez. Sobre todo comportamientos machistas, comentarios...

Lo hemos hablado en gran grupo para que vean que en muchas cosas, tanto el papá como la mamá, hacemos las mismas cosas y que no hay trabajos de chicos o de chicas.

7. ¿Te constan situaciones de desigualdad de género en el contexto escolar (entre el alumnado, entre el profesorado, o entre alumnado y profesorado)?

No me consta.

### Entrevista Profesorado 3º Primaria (C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Profesora X

Profesor

Asignaturas impartidas: Conocimiento del Medio (en inglés), Inglés, Matemáticas (en inglés- 2 sesiones), Plástica

1. ¿Dispones de formación en relación con la coeducación o perspectiva de género en educación?

No he recibido formación específica en coeducación o en perspectiva de género en educación como tal. En los planes de estudios que cursé primeramente en Filología Inglesa (1995-1999) y más tarde en magisterio (2003-2005), no había ninguna asignatura que tratase estos temas.

Tampoco he realizado ningún curso relacionado con ello impartido por el CAP (Centro de Apoyo al Profesorado) de Pamplona y desconozco si en algún momento estos temas han sido ofertados como parte de la actividad formativa anual para docentes del Gobierno de Navarra.

2. Como docente, ¿tratas de igual manera a alumnas y alumnos? ¿Abordas tus clases desde la coeducación?

Yo considero que sí. Soy mujer, y no permito las desigualdades por sexo dentro ni fuera del aula entre mis alumnos/as, por eso procuro que los estudiantes no hagan comentarios sexistas que puedan herir a otros/as. En mis clases, tengo alumnos varones cuyo rendimiento académico es superior al de las alumnas, por eso, las animo a que ellas también se esfuercen y estudien para conseguir los mismos resultados que sus compañeros (chicos). El número de chicas en cada aula es menor. Aunque no me paro a pensar mucho en ello, yo creo que les trato de igual manera, dando las mismas oportunidades a todos/as. Al hablar utilizo términos de la lengua inglesa (children, students), que me permiten no tener que dirigirme a ellos en el plural masculino que se da constantemente en castellano, con lo que eso me beneficia en mi día a día con ellos. Intento abordar mis clases desde la coeducación.



3. ¿Incluyes en tu docencia y programaciones curriculares objetivos y contenidos coeducativos? ¿Por qué?

Seguimos las programaciones que los libros de texto de cada asignatura nos marcan. En ellos se trabajan actividades dirigidas a todo nuestro alumnado (niños y niñas) diseñadas muy cuidadosamente por las editoriales, una de ellas internacional. En ningún momento hemos comprobado que se den textos o fotografías que vayan en contra de la coeducación. Más que en los contenidos que se trabajen, que también, creo que lo importante es la actitud del docente día a día, evitando discriminaciones, y por encima de todo, atendiendo por igual a todos los estudiantes, con el fin de que nuestros estudiantes crezcan con un sentido de la igualdad entre hombres y mujeres por completo.

4. En alguna ocasión, ¿has hablado de forma explícita con tu alumnado sobre la desigualdad de género presente en nuestra sociedad? ¿Consideras que tratar esta temática es relevante?

No he hablado con ellos de forma explícita sobre este tema. Un motivo puede ser por la falta de tiempo, aunque sí que considero que sea una temática relevante a tratar. Mis alumnos, de momento, los niños suelen pelearse con los niños, juegan a peleas. En caso de que haya peleas entre un chico y una chica, pudiendo éste utilizar su violencia contra ella, les insisto en tratar bien siempre a todos, y más aún si se trata de una chica, nunca utilizando contra ella la fuerza física (que suele ser mayor en el caso de los chicos), explicándoles que no es porque sean más débiles que ellos, sino con el fin de desarrollar en ellos la empatía hacia las chicas, les hago reflexionar sobre si les gustaría que un chico les hiciese lo mismo a sus hermanas (pequeñas), a lo que todos dicen que no les gustaría.

5. ¿Observas en 3º curso lazos íntimos de amistad entre niños y niñas, o únicamente entre el alumnado del mismo sexo?

Hay niños (varones) que por su forma de ser tienen liderazgo tanto para los otros niños como para las niñas. Sí tengo alumnas que se llevan muy bien con otros chicos, sin embargo en el sociograma que hicimos el año pasado en 2º curso para llevar a cabo una mezcla entre los tres segundos, la práctica mayoría de chicas elegía otra chica (amiga) con la que estar al año siguiente, y lo mismo ocurrió en el caso de los chicos. La tendencia es lazos de amistad entre alumnado del mismo sexo, pero

también hay muy buena relación/amistad entre algunos niños y niñas de la clase, de forma que juegan en el patio, se eligen como pareja en algunas actividades, etc.

6. ¿Has presenciado como docente comportamientos, tratos o comentarios sexistas entre el alumnado dentro del aula? ¿De qué tipo? ¿Cómo has respondido ante los mismos?

No, de momento no. Solamente lo que he comentado acerca de puntuales peleas entre chicos y chicas del mismo curso (pero muy ocasionalmente). En nuestro centro, ante cualquier conflicto, siempre lo solucionamos en el momento, se habla sobre lo sucedido con los protagonistas, se les hace que se pidan perdón mutuamente, de forma que reconocen lo que han hecho mal, y si fuese necesario por ser un comportamiento recurrente con los demás, se informa a los padres mediante la agenda o con una llamada telefónica.

7. ¿Te constan situaciones de desigualdad de género en el contexto escolar (entre el alumnado, entre el profesorado, o entre alumnado y profesorado)?

A mí no me constan, aunque esto no significa que no se hayan podido dar. El actual equipo directivo está compuesto por cuatro mujeres. De la plantilla del colegio, solamente hay cinco maestros, el resto somos maestras (unas 48). Sí que en ocasiones, he podido notar cierta sospecha de algún alumno musulmán y gitano que llevan algo mal que les "regañen" en el patio, pero es por su cultura "machista", aunque hay que decir, que no es extensible a todos los alumnos de estas razas/religión.



Entrevista Profesorado 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Profesora

Profesor

Asignaturas impartidas: \_\_\_\_\_

1. ¿Dispones de formación en relación con la coeducación o perspectiva de género en educación?

Realicé un curso hace cinco años.

2. Como docente, ¿tratas de igual manera a alumnas y alumnos? ¿Abordas tus clases desde la coeducación?

Creo que doy el mismo trato a ambos.

3. Incluyes en tu docencia y programaciones curriculares objetivos y contenidos coeducativos? ¿Por qué?

No incluyo programaciones específicas, sí cuido el vocabulario, el lenguaje y los materiales (sobre todo textos) seleccionados.

4. En alguna ocasión, ¿has hablado de forma explícita con tu alumnado sobre la desigualdad de género presente en nuestra sociedad? ¿Consideras que tratar esta temática es relevante?

Sí si en algún momento puntual ha aparecido el tema = en algún texto ~~con~~ estereotipos, profesiones, ...

5. ¿Observas en 3º curso lazos íntimos de amistad entre niños y niñas, o únicamente entre el alumnado del mismo sexo?

Indistintamente.

6. ¿Has presenciado como docente comportamientos, tratos o comentarios sexistas entre el alumnado dentro del aula? ¿De qué tipo? ¿Cómo has respondido ante los mismos?

No

7. ¿Te constan situaciones de desigualdad de género en el contexto escolar (entre el alumnado, entre el profesorado, o entre alumnado y profesorado)?

No

**Entrevista Profesorado 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)**

Profesora

Profesor

Asignaturas impartidas: EUSKARA

1. ¿Dispones de formación en relación con la coeducación o perspectiva de género en educación?

- \* Curso psicología positivista. (en algunos temas se trata).
- \* Curso sobre igualdad y la mujer.

2. Como docente, ¿tratas de igual manera a alumnas y alumnos? ¿Abordas tus clases desde la coeducación?

\* Si,

3. Incluyes en tu docencia y programaciones curriculares objetivos y contenidos coeducativos? ¿Por qué?

Si, es de importancia que los niños y niñas sean capaces de convivir en igualdad y respeto.

Es importante que en la educación no se hagan diferencias por el sexo y se miren a las personas como "personas"/individuos.

En los ejercicios se intenta que los ejemplos y dibujos sean neutros y iguales.

4. En alguna ocasión, ¿has hablado de forma explícita con tu alumnado sobre la desigualdad de género presente en nuestra sociedad? ¿Consideras que tratar esta temática es relevante?

Si que se ha hablado ya que es un tema muy importante. Los niños son el presente y futuro de la sociedad y es importante superar las barreras que todavía hay.

5. ¿Observas en 3º curso lazos íntimos de amistad entre niños y niñas, o únicamente entre el alumnado del mismo sexo?

Es verdad que se ven amistades entre niños y niñas del mismo sexo aunque es de destacar que niños y niñas tienen amistad entre ellos y ellas.

Hay que decir que si que se ven lazos íntimos entre algunos niños y niñas.

6. ¿Has presenciado como docente comportamientos, tratos o comentarios sexistas entre el alumnado dentro del aula? ¿De qué tipo? ¿Cómo has respondido ante los mismos?

Es duro decir, pero a día de hoy todavía se presentan situaciones de este tipo. La respuesta ha sido hablarlo en clase y en ocasiones dependiendo la gravedad del tema hemos realizado pequeños proyectos sobre el tema.

7. ¿Te constan situaciones de desigualdad de género en el contexto escolar (entre el alumnado, entre el profesorado, o entre alumnado y profesorado)?

No.



Entrevista Profesorado 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Profesora

Profesor

Asignaturas impartidas: EDUCACION FÍSICA.

1. ¿Dispones de formación en relación con la coeducación o perspectiva de género en educación?

Si.

2. Como docente, ¿tratas de igual manera a alumnas y alumnos? ¿Abordas tus clases desde la coeducación?

Por el momento, no entiendo el proceso enseñanza-aprendizaje de otra manera.

3. Incluyes en tu docencia y programaciones curriculares objetivos y contenidos coeducativos? ¿Por qué?

Si. Creo que es parte esencial en el currículum, si queremos una sociedad más igualitaria.

4. En alguna ocasión, ¿has hablado de forma explícita con tu alumnado sobre la desigualdad de género presente en nuestra sociedad? ¿Consideras que tratar esta temática es relevante?

Si. Normalmente lo aporto a un hecho concreto en clase. Lo pongo de manifiesto si he observado en el desarrollo del juego.

5. ¿Observas en 3º curso lazos íntimos de amistad entre niños y niñas, o únicamente entre el alumnado del mismo sexo?

NORMALMENTE ENTRE ALUMNADO DEL MISMO SEXO.

6. ¿Has presenciado como docente comportamientos, tratos o comentarios sexistas entre el alumnado dentro del aula? ¿De qué tipo? ¿Cómo has respondido ante los mismos?

NO ES UN HECHO QUE SE MANIFIESTE DETALLADO, PERO  
DE VEZ EN CUANDO SE OBSERVAN HECHOS O COMENTARIOS  
RESPECTIVOS DE CHICOS A CHICAS.

AL HACER GRUPOS PARA DETERMINADOS JUEGOS, SI LOS  
ELIJEN ELLOS SE BUSCAN LOS DEL MISMO SEXO.

7. ¿Te constan situaciones de desigualdad de género en el contexto escolar (entre el alumnado, entre el profesorado, o entre alumnado y profesorado)?

— LA ESCUELA REFLEJA NORMALMENTE LO QUE OCURRE  
EN EL SENDO DE LA FAMILIA. ESTO SE MANIFIESTA TANTO  
ENTRE ALUMNOS COMO ENTRE EL PROFESORADO.—

— EL HECHO CONCRETO DE DEJAR LAS COSAS, MATERIALES ...  
DESPUES DE UN JUEGO O UNA REUNION, NOS DA UNO  
REGLAMENTO QUE HAY PERSONAS QUE DE FORMA NATURAL DEJAN  
TODO EN SU SITIO Y OTRAS SE LEVANTAN O ABANDONAN  
EL ESPACIO DE JUEGO SIN MIRAR ATRAS. ¿CURIOSO VERDAD?

— UN FALLO.—

Entrevista Profesorado 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Profesora

Profesor

Asignaturas impartidas:

MÚSICA a todos. y AE a 2º CICLO

1. ¿Dispones de formación en relación con la coeducación o perspectiva de género en educación?

Sí.

2. Como docente, ¿tratas de igual manera a alumnas y alumnos? ¿Abordas tus clases desde la coeducación?

- Espero hacerlo. Me cuesta el lenguaje "o/a"  
- Sí

3. Incluyes en tu docencia y programaciones curriculares objetivos y contenidos coeducativos? ¿Por qué?

NO. Porque en música hay mucha igualdad.  
Sí que cuando vemos algún vídeo les hago ver que buen musicista se puede ser siendo chico o chica.

4. En alguna ocasión, ¿has hablado de forma explícita con tu alumnado sobre la desigualdad de género presente en nuestra sociedad? ¿Consideras que tratar esta temática es relevante?

Sí muchas veces.  
Es necesario



5. ¿Observas en 3º curso lazos íntimos de amistad entre niños y niñas, o únicamente entre el alumnado del mismo sexo?

Al no ser tutora solo me fijo, lo observo en clase y no lo noto especialmente.

6. ¿Has presenciado como docente comportamientos, tratos o comentarios sexistas entre el alumnado dentro del aula? ¿De qué tipo? ¿Cómo has respondido ante los mismos?

Cuando lo presencio, automáticamente me sale parar la clase y comentarlo.

(Para mí y ellos lo saben, es más importante que "salgan" del cole siendo buenas personas, que estudiando músicos) Aunque cada vez tengo más claro que la familia tiene mucha más fuerza.

7. ¿Te constan situaciones de desigualdad de género en el contexto escolar (entre el alumnado, entre el profesorado, o entre alumnado y profesorado)?

Entre algunos alumnos de familias difíciles.

Entrevista Profesorado 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Profesora

Profesor

Asignaturas impartidas: RELIGIÓN

1. ¿Dispones de formación en relación con la coeducación o perspectiva de género en educación?

No

2. Como docente, ¿tratas de igual manera a alumnas y alumnos? ¿Abordas tus clases desde la coeducación?

Trato de que las cosas y todos momentos en el que me relaciono con los alumnos y alumnas sea desde la igualdad, pero teniendo en cuenta sus diferencias.

3. Incluyes en tu docencia y programaciones curriculares objetivos y contenidos coeducativos? ¿Por qué?

De una forma concreta no los incluyo, pero trato de tenerlos de fondo en mi relación con el alumnado y en algunas cosas concretas (p.e. la creación).

4. En alguna ocasión, ¿has hablado de forma explícita con tu alumnado sobre la desigualdad de género presente en nuestra sociedad? ¿Consideras que tratar esta temática es relevante?

No lo he tratado de forma explícita pq. no le he dicho el tema, ni he percibido en mi alumnado esa inquietud. Si hubiera dicho el tema, lo habría tratado.

5. ¿Observas en 3º curso lazos íntimos de amistad entre niños y niñas, o únicamente entre el alumnado del mismo sexo?

Entre mi alumnado hay de todo

6. ¿Has presenciado como docente comportamientos, tratos o comentarios sexistas entre el alumnado dentro del aula? ¿De qué tipo? ¿Cómo has respondido ante los mismos?

Dentro del aula no los he observado.

7. ¿Te constan situaciones de desigualdad de género en el contexto escolar (entre el alumnado, entre el profesorado, o entre alumnado y profesorado)?

De forma minoritaria sí he observado situaciones de desigualdad de género entre el alumnado.

Lo que sí observo son muchas situaciones de abuso de poder entre el alumnado, tanto verbal como física, pero no sé si tiene un contenido relacionado exclusivamente con el género.





## A. Anexo II

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes en disney channel y en el  
internet

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

En disney channel me gusta ver Jessie y Buena  
Buena suerte charli y bibi y Mandi  
me gustan porque me dan risa.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia veo películas.  
Me gusta ver sola Jessie, Buena suerte  
Charli y bibi y mandi.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Libe y Mandi, Terri y buena suete  
Charli

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

No me acuerdo

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Terri por que es graciosa y es  
niñera.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Ver imágenes cuando tu sueñas  
cuando es los sueños sueñas  
lo que tu quieras.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

San cuando me estoy imaginando  
algo como que estoy en la posición  
por que es muy divertido imaginarme  
te algo.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Veo una colección que me está  
entupiendo con mi familia.  
me estoy y imaginando que las  
estrellas se están uniendo.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Pues cuando hacen bromas,  
cuando se caen y se rie.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cuando alguien se separa. O se  
baja de quini.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Jessi porque veo sus episodios  
y me gustan mucho y son divertidos

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En las revistas

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son las de cascadas,  
porque son preciosas

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Cuando estoy con mi familia veo vídeos  
bonitos. Solo imágenes de amor



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Las de Bob esponja las de Jessie

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cuando alguien muere

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Jessie porque es una minera y me gusta serlo y es muy buena

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes en todas partes

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son las de  
alegría porque me hacen feliz

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia veo imágenes de  
alegría.

Cuando estoy sola me gusta ver  
las imágenes de amigos.

y con niños de mi edad imágenes  
de compañerismo.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

la imagen de la televisión que me a hecho  
reír es la de tessie  
porque zuri estaba haciendo  
trampas para la thapar al lagarto.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

la de hansel y gretel cazadores de brujas  
porque casi le matan a  
hansel y gretel.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Me gustaría ser tessie porque  
tessie es niñera y me  
gustan mucho los niños

**Encuesta 3º Primaria**  
**(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)**

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes por la calle y en casa.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Una pradera y flores. Porque son muy tranquilas.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia veo la imagen de mucha gente. Cuando estoy con niños de mi edad la imagen de un juego.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Cuando una persona se cae cuando está andando.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cuando una chica pierde a su mejor amiga.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Como una profesora. Porque me parece interesante.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Veo imágenes en mi vida.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las imágenes que me gustan tanto son las de mi familia, porque la quiero muchísimo.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia veo imágenes de todo tipo, me gusta ver sola las imágenes de mi cuarto.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

La imagen de televisión que me han hecho reír  
han sido de los trompazos.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

La imagen de televisión que me ha hecho llorar  
ha sido de enfermedades en la gente sin cura.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Cuando sea mayor quiero ser una científica  
médica, porque puedo hacer la cura contra el cáncer.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy: Chica Chico

¿Dónde ves imágenes?

En la cabeza cuando sueño cuando  
estoy en clase y en la calle y cuando  
juego.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las mías son con la familia con mis  
padres y mis hermanas.  
Porque haré cogería más cariño a mi familia  
y porque es lo mejor que me ha pasado en  
toda mi vida.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

Que estamos juntos en la playa.  
Jugar con el reirme y hablar.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Chimcham

Que enseña su culo.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Las películas de policías con bebés  
que matan a sus mujeres

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Ser su niñera.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En todos mis amigos y personas.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

La de Mariana por que es muy maja y buena.

La de Daniel por que es muy listo y muy buena persona

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia me gusta ver tranquilidad y amor

Cuando estoy sola concentracion.

Con amigos movida

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Las gracias

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

La de mucha pena

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Como Shakira o Selena gomez

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En la Tele. En libros.

En cuadros.

En marcos.

En álbumes.

En fotos.

En cuadernos.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las de los libros.

Porque cuentan con la vista historias  
de tiempo atrás.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

Las de los álbumes con mi familia.  
Las de los libros y las de los  
cuadernos, con mis amigos



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Chinchón

Los videos más graciosos de la ⑤

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cuando alguien se muere mientras  
está en silla de ruedas.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Como Martina Stoessel.

Porque es amable.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En el ordenador, en el móvil y en la televisión.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las de animales. Me gustan porque son muy bonitas.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

De animales. // cuando estoy con mis amigos de todo

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Los programas que me hacen reír son Bob  
esponja y algunos mas

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

De gente enferma o gente pobre

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Ninguna

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy: Chica Chico

¿Dónde ves imágenes?

En la calle veo imágenes bonitos, el monte, el  
parque del mundo y muchas mas. imagenes  
en el mar, en el rio, en la selva y en la  
piscina.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imagenes favoritas es el parque del mundo,  
el rio, la playa y, en la piscina y en tanto  
del mar.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

Con mi familia veo imagenes del parque  
del mundo, pamplona, rios y montañas.  
Me gustaria ver el parque del mundo  
porque hay muchas flores



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

En la televisión hay un episodio que da  
que es de risa.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Nada.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

De nadie.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En las postales, en las fotografías, en los documentales,  
en los películas, en la tele...

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las de paisajes y animales. Me gustan tanto  
porque me gusta ver diferentes paisajes sobretodo  
los que tienen naturaleza y los de animales  
me gustan porque los animales me parecen  
muy interesantes y me gusta verlos en su  
hábitat natural.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

Con mi familia veo imágenes de cuando  
yo era pequeña y de lo que he crecido.  
Cuando estoy sola me gusta ver imágenes de  
cuando sonrío, bailo, canto, de cuando estoy  
feliz y me divierto.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Una imagen de cuando unos peces se tiraban  
la la arena de la playa para poner sus huevos  
y empezaron a saltar en la arena para poner  
huevos.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Una imagen que salían cazando ballenas  
y otros animales y me daba mucha  
pena todo era para cogerles la piel y  
otras cosas como el aceite que tienen las  
ballenas.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Me gustaría ser como Elsa. Me gustaría ser  
ella porque es muy lista, tiene poderes, es  
muy valiente, canta muy bien y porque es  
rubia y tiene los ojos azules.



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes en el ordenador y en la ventana en la tele....

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Una de mis imágenes favoritas son los paisajes de la naturaleza porque es tranquilo y nadie me molesta y también en el paisaje de la naturaleza se puede hacer un picnic en la hierba.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños/de tu edad?

Con mi familia veo imágenes como en la playa. Cuando estoy con mis amigas a solas suelo ver imágenes como en el parque porque es muy bonito.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

los dibujos animados de Fin y Joke, Hora de  
Aventuras

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

la novela Acorralada, las películas...

Quando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Quiero ser como Supergirl para salvar a la gente

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy: Chica o Chico

¿Dónde ves imágenes?

En las pelis, en los cuadros y en los dibujos.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son las de los cuadros. Porque son bonitas.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia: Cuadros  
Con mis amigos: Pelis.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Bob esponja,

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Ninguna

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Bob esponja



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes en Disney Channel, en Nickelodeon, en Disney XD y en laing y en don

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son Mia and Me, Austin y Ally, hora de aventuras y las sirenas de Marco. Me gustan tanto porque cantan y siempre animan a otros para que hagan cosas alucinantes.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Cuando estoy con mi familia me gusta ver el conquistador del fin del mundo y cuando estoy con mis amigos me gusta ver Austin y Ally y Mia and ME

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Me ha echo reír Hora de aventuras  
y Mia and Me

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Me ha echo llorar o sentirme triste  
Austin y Ally, Mia and Me y las sirenas de  
Mako.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Me gustaría ser como Mia porque  
ella siempre es feliz y quida de  
sus amigos pase lo que pase y tiene  
un amigo que es un unicornio alado  
que tiene un cuerno de oro.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo las imágenes en la televisión,  
y en el ordenador.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Es Doraemon porque Norita se cae  
en los coches y también llora porque  
no corre mucho

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia me gusta ver Disney  
fox,

Cuando estoy sola Doraemon y  
cuando estoy con niños de mi edad me gusta  
ver Gum Ball.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

La imágenes que me han hecho reír a sido  
Jum Ball.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Doraemon cuando Norita dice que se  
va ir de casa y vive solo.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Si Suka porque es una chica Buena  
amable y siempre esta contenta  
con su madre y sus amigos/ amigas.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Cuando abro los ojos.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Los animales por que siempre e querido tener una mascota

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

La calle porque siempre cuando voy a la calle tengo que estar con alguien.  
Jesi porque cuando estoy con Carla veo muchas veces Jesi.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

La cara sonriente.

---

---

---

---

---

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cuando matan a un animal o cuando lo maltratan  
o cuando está atropado.

---

---

---

---

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Naruto porque tiene a donaimon y puede hacer  
muchas cosas.

---

---

---

---

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:



Chico

¿Dónde ves imágenes?

en los cuadros, en las señales, en nuestros  
marcador papi, en el cine, en clase,  
en Jan.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

la imagen de mi perro de peluche  
Flor Marada las de mi familia  
! Porque los quiero mucho !

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

cuadros, papá. Cuando estoy sola en  
mi casa me gusta ver a mi hermano  
a mi perrito de peluche Flor Marada.  
cuando estoy con mis amigos de mi edad  
me gusta ver cómo van ver cómo  
juegan.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

leche española y patricio

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

película Frozen cuando Anna se  
convierte en hielo y Elsa llora  
y entonces desangela su corazón  
helado

Quando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

reina del hielo con poderes de hielo  
la personaje es Elsa  
porque construya un mundo de  
nieve con sus padres y un  
castillo



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:



Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

A mi alrededor. En el mundo. En el ordenador.

---

---

---

---

---

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las de mi familia, mis amigos y yo pasando la  
bien. Porque adoro estar con mis amigos y  
mi familia y claro ya

---

---

---

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

Yo veo mis imágenes de pequeña y  
de nuestra familia. Cuando estoy sola acordarme de  
mis recuerdos. Y con mis amigos mis amigos  
cogen una tablet y cuando hacen la  
foto nos pintan la cara

---

---

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Aida es super divertida.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Me hacen todas llorar las muertes,  
las despedidas, los cachorros.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

de aida → Lorena, porque es guapa, divertida, alegre,  
chule, chulica, lista y hace muy bien de  
su personaje.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy: Chica Chico

¿Dónde ves imágenes?

En el ordenador y en la tele y en las fotos.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

De los caballos, de los delfines, de los conejos, de una montaña, de mis primos, de mi perro. Porque es muy bonito.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia me gusta ver imágenes de mi perro. Cuando estoy sola ninguna. De doraemon, de el asombroso mundo de gambol y buena suerte charli.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Me a echo reír las imagenes de doraemon, el sonbrero mundo de gambel, codi golico y ora de aventuras.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Me a echo llorar la imagen de la television de ora de aventuras.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Como si suca y doraemon la princesa chide. Como si suca porque es muy buena, como doraemon porque tiene un bolsillo magico y es muy mona. Como la princesa chide porque es una princesa.



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy: Chica Chico

¿Dónde ves imágenes?

En mi casa, en el colegio y tan bien la piscina.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Cuando estoy en la piscina como imagino que metido por un lavaman de agua o saltar desde arriba a abajo porque me encanta mucho.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Cuando estoy con mi familia que soy la mas grande de la familia.  
Cuando estoy con niños de mi edad que son magicos.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

de clan cuando enseñan los  
la cara de la risa.  
juve.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

los cocodrilo en clan.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Como maria una chica de los cocodrilo  
es buena y simpática.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En las cámaras de fotos,  
en las pantallas de las consolas, en  
los calendarios.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las de fútbol, porque así me divierto  
con lo que más me gusta de todo.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia me gusta ver la tele  
y reír con algunos programas.  
Cuando estoy solo me gusta ver algunos  
videos de la tablet.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Una vez en me resbala un programa de antena 3. Cuando uno se caía de la rampa del teatro de pendiente, se tiro de cabeza por las escaleras y se dio un cacharrazo tan fuerte que se oyo en Londres.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cuando vi que Osasuna se salvo, me emocioe tanto que puse a llorar de la alegría, porque me quedaba otro año en Pamplona con todos mis amigos.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Cuando sea mayor me gustaria ser como mi padre. Porque el ha sido muy importante para mi y para todos los que le rodean.

**Encuesta 3º Primaria**  
**(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)**

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Veo imágenes en las fotos y en el ordenador

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son las del zoo de Barcelona y me gustan tanto porque me encantan los animales.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia veo imágenes de cuando eramos más pequeños o de ahora. Me gusta ver las imágenes cuando estaba en parquitos.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

La imagen de la televisión que me ha hecho reír es un episodio de unos dibujos llamados Rabbids.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

La imagen de la televisión que me ha hecho sentirme triste es en una película que habían matado ya gente.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Cuando sea mayor quiero ser topógrafo porque mi padre es y creo que es divertido.



**Encuesta 3º Primaria**  
**(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)**

Yo soy:      Chica      Chico

¿Dónde ves imágenes?

En internet.  
 En los álbumes.  
 En el tablet.  
 En la cámara.  
 En la tele.  
 En el cine.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las de Fútbol por qué es mi deporte favorito.  
 Las de mi álbum porque salgo yo.  
 Las de los juegos del tablet.  
 Las fotos que les sacó a mis padres con la cámara.  
 Las de los canales que me gustan de la tele.  
 Las de las pelis del cine.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia películas del cine o de videos de mis primos y primas.  
 Videos de Fútbol o de gracia.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Chinchán,

Doraemon,

Callu,

La carra divertida,

Videos de fútbol,

videos del mi prima pequeña,

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

A mi nunca me ha hecho llorar  
o sentirme triste.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Mi padre,

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Las veo en la tele, en el campo, en los albums,  
en internet...

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las de animales, porque me gusta mucho ver como son.  
Las del campo, porque tienen muchos colores

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia suelo ver imágenes en internet y  
en la tele.

Cuando estoy sola veo el cielo las nubes mis peces...  
Cuando estoy con mis amigas suelo ver el cole  
cuando juego al fútbol el balón...

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Los anuncios de las pelis como Gru mi villano favorito  
y los dibujos como Las Macabras Aventuras de Bili y  
Mondy.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cuando Doraemon se separa de Novita

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Perry, porque es un agente secreto y siempre



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En todos los sitios.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las imágenes de mis amigos jugando, porque la amistad me gusta mucho.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia veo imágenes interesantes, chulas cariñosas...  
Cuando estoy sola me gusta ver imágenes de cosas que me gustan. Cuando estoy con niños de mi edad me gusta ver imágenes amistosas.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Los programas infantiles como Bob esponja y muchos más.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Películas de miedo o terror.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Como los niños de inazuma y leven, porque me gusta el fútbol.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

veo imágenes en el corcho, en la ventana  
y en los libros.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

las del corcho. Me gustan tanto porque sale  
la mascota de la clase.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

con mi familia veo imágenes en la tele,  
en el ordenador y en mi cuarto. las imágenes  
que me gusta a mí ver cuando estoy sola  
es el fútbol. con mi familia películas y con  
niños de mi edad los dibujos.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Bob esponja, iCarly, Shin chan y Rabbids.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

las películas que son de matar.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

De mayor me gustaría ser como los Rabbids.  
Me gustaría ser como ellos porque son muy  
graciosos.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes en mi imaginación.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Los balones porque como juego al Fútbol me gustan mucho los del mundial, la liga BBVA y los de la Eurocopa.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Yo con mi familia veo que estoy en la playa y cuando estoy sola veo que la lluvia cae en mí con niños de mi edad veo las estrellas a la noche.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

La imagen que me ha hecho reír en la tele a sido los dibujos de gracia como Bob esponja y Tom y Yeri.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Una película de un niño que intenta escapar de la guerra y matan a su familia y el se queda solo.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Cuando yo sea mayor me gustaría ser mucho un mecánico de coches por que me gusta mucho arreglar los coches.



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En clase, en el libro de lengua y mates, en las  
carreteras, en las paredes y en la televisión.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son bob esponja, Big time Rush,  
Los cocodrilos y iCarli y también tonyberry.  
Me gustan tanto por que son divertidas.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

Meo con mis Familia películas.  
Me gusta ver solo Bob esponja y los cocodrilos.  
Y

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Tom y Jerri

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cunolo se les piden o mueren.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

De ma lo quiero se el personaje los cocodrilo,  
por que son divertidos

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En los posters de mi prima en san jorge  
en el 1º p.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las del espacio porque me hacen  
sentir seguro.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia veo las de la tele  
con niños de mi edad por todas de busca fi  
cuando estoy sola los dibujos que hago



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Pac-man cuando Betragus greta por-  
que pac-man se le va a comer

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Mica and me cuando gargona la general  
de panera corta el cuerno de Bricea.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Movier, porque me gustan su caracter  
y como <sup>mica</sup> protege a los unicornios de que  
Pannia les quite sus cuernos y movier es de centopia  
J'anne porque canta muy bien y es de  
Liz y Leme rush

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En todas partes del mundo o en las cosas que hacen  
una forma con cosas

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son las de los peces porque  
me encanta pescar y las de terror porque me  
gustan las películas de miedo

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

fútbolín

---

---

---

---

---

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

al llorar

---

---

---

---

---

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

---

---

---

---

---



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:      Chica      Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes en los sueños.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Cuando estoy con mi familia jugando.  
Me gusta porque juego con ellos y hago  
muchas cosas y me divierto.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Que nos estamos riendo o divirtiéndose.  
Que estamos jugando al fútbol.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

De la televisión Doraimon.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Nunca he visto nada de llorar o sentirme triste en la tele.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Doraimon porque tiene maguinas.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En el ojo.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

El paisaje porque es muy bonito y el  
cielo porque es azul y es mi color favorito.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

El paisaje.  
El sol.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Bob esponja y los super minibarnes.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Las películas en las que mueren gente.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Bob esponja porque es muy gracioso.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes en el cine de  
Pokémon.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las imágenes que más me gustan  
son las de Pokémon.  
Me gustan tanto por que no  
existen

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

Con mi familia películas de más  
de siete años.  
Y con mis amigos películas de  
dibujos.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

La imagen que me hace reír es  
Aída.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Ninguna.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Abram Mateo.  
Porque me gustan sus canciones,  
sus videos y como canta.



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes en los libros, en el Ipad,  
en el ordenador, en la tele...

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son las imágenes  
de las habitas de los animales.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

De películas, Dibujos animados.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

MEV pira2 y Verguensa ajena.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

La de Marcos.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

David Geta, por que me gusta sus canciones.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En la calle, en el parque, en el mar, la  
en la ciudad

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las olas del mar me gustan mucho  
porque cuando estoy nadando en el mar viene  
una ola y me arrastra hacia fuera del  
agua.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Me gusta ver con mi familia el cine.  
Cuando estoy sola me gusta ver la tele.  
Cuando estoy con niños de mi edad me gusta  
ver que todos se divierten.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

La imagen de televisión que me ha hecho reír a sido Fanboy y Chumchum.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

La imagen de televisión que me ha hecho llorar o sentirme triste a sido una película de que se muere alguien.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Me gustaría ser como Super Man porque así podre volar.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En las fotografías.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las de los paisajes porque me gustan los árboles altos.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia los domingos en casa. Me gusta ver imágenes que llamen la atención con los amigos.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Me gustó una imagen de la televisión que vi  
ayer que un lince ibérico tuvo cuatro cachorros.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cuando una niña ha perdido a su familia.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

De mayor me gustaría ser como Superman porque  
es fuerte, bueno y ayuda a la gente.



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Veo imágenes en la tele el cine en  
los cuadros y en los dibujos

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son las  
imágenes de la Televisión y las de los  
cuadros

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo  
o con niños de tu edad?

Las imágenes que veo con mi familia  
son cuadros o dibujos.  
Las imágenes que me gustan ver sola  
son las de la Televisión y con niños de  
mi edad también la Televisión

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

La imagen de la televisión que me ha echo reír es cuando un chico que se tiro un peda en su cama.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Ninguna

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Me gustaria ser como Super man porque salva a las personas



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

el iris te permite ver todo lo que hay en tu alrededor

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

mi imagen favorita es cuando por el monte y ves todo el paisaje y me gusta tanto porque por comodidad puedes ver a un familiar

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

siempre hacemos de casa los sábados a ver el paisaje

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Lo que me a echo reir es la comedia del portido

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Lo que me hace llorar las veces mata a personas  
y a veces lloran

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

de mayor quisiera ser trapeador por que así me gusta  
la pelota y así ellos también

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

En todos los sitios por ejemplo  
en los envoltorios de caramelos,  
en las aulas y en los libros infantiles.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son las  
abstractas porque me gusta  
imaginar me lo que representan.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Con mi familia veo de todo tipo  
de imágenes. Cuando estoy sola  
me gusta ver imágenes de terror.  
Cuando estoy con niños de mi edad  
me gusta ver imágenes de  
cosas increíbles.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Cuando uno va a saltar  
una mortal y se da con  
la cabeza en el suelo.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

La película del titánico.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Quiero ser como Iker Casillas  
Porque quiero ganar el guante  
de oro, lo he estado soñando  
desde que tenía 5 añitos.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Yo veo imágenes en fotos, en la naturaleza, en los móviles y en las cosas.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Las de la naturaleza porque son muy bonitas.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Veo imágenes como Bob Esponja con mi familia.  
Suelo ver Crash y Bernstein cuando estoy solo o con alguien.



¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

En la televisión me ha hecho reír Bob Esponja y Crash y Berstein.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Las imágenes que me han hecho llorar son las películas de amor.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Cuando sea mayor quiero ser como Messi porque me gusta el fútbol y a él también.

Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:

Chica

Chico

¿Dónde ves imágenes?

Veo imagenes en la calle en el paisaje.

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

El paisaje porque veo mucha gente, muchas edificios, farolas, balcones, arboles, carreteras.

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

Veo con mi familia muchas cosas por ejemplo: arboles, tiendas grandes y tambien flores.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

los dibujos animados.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Las películas de tristeza.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Me gustaría ser como Messi, Porque sabe jugar mucho a fútbol.



Encuesta 3º Primaria  
(C.P.E.I.P. Doña Mayor de Navarra)

Yo soy:      Chica      Chico

¿Dónde ves imágenes?

En la Tele, ordenador, y en el móvil

¿Cuáles son tus imágenes favoritas? ¿Por qué te gustan tanto?

Mis imágenes favoritas son las de Toros  
coches y motos

¿Qué imágenes ves con tu familia? ¿Qué imágenes te gusta ver cuando estás sola/solo o con niños de tu edad?

con mi familia veo imágenes de animales,  
películas y del móvil  
cuando estoy sola de casas de futbolistas  
y con mis amigos de cars o motos.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho reír?

Cuando estaba viendo Tom y Jerry.

¿Qué imagen de televisión te ha hecho llorar o sentirte triste?

Cuando vi la película de Spiderman que le mataban a su abuelo.

Cuando seas mayor, ¿cómo qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué te gustaría ser como él/ella?

Me gustaría ser como Messi  
porque juega bien al fútbol y porque me gusta el fútbol



### A. Anexo III

Imágenes aportadas en el bloque 1 (Creación corporal de un nuevo ser)

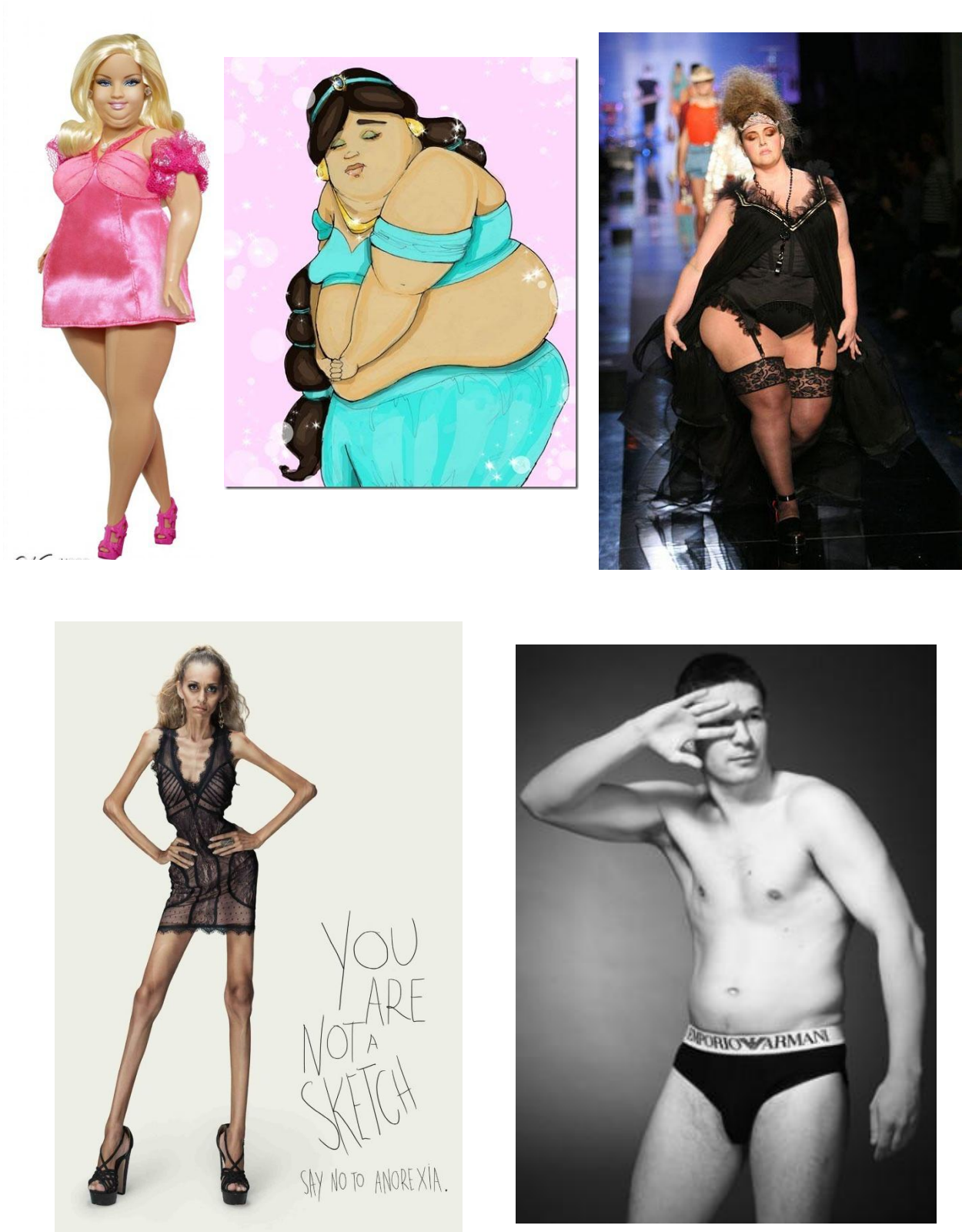
*Imágenes correspondientes a la metanarrativa visual:*



Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa



*Imágenes correspondientes a la micronarrativa visual:*



Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa









## Imágenes aportadas en el bloque 2 (Construcción de un nuevo género)

*Imágenes correspondientes a la metanarrativa visual:*











*Imágenes correspondientes a la micronarrativa visual:*



Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa







Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoareen eraketan: proposamen didaktikoa

Imágenes aportadas en el bloque 3 (Creación del antihéroe/antiheroína)

*Imágenes correspondientes a la metanarrativa visual:*











*Imágenes correspondientes a la micronarrativa visual:*



Impacto de la cultura visual sobre la construcción del género: propuesta didáctica/  
Ikus-kulturaren eragina generoaren eraketan: proposamen didaktikoa





